370.1
J25u

Digitized by the Internet Archive
in 2016 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/unterrichtslehre00jank

UNTERRICHTSLEHRE

VON

FRIEDRICH WILHELM DÖRPFELD

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR

ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

DER

HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Vorgelegt von

Milan Janković

BELGRAD
Buchdruckerei S. Horowitz
1911.

23D16.c.c.
370.1
J25u

Meiner lieben Gemahlin

Katharina

gewidmet.

Angenommen von der philosophisch – historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren Barth und Volkelt

Leipzig, den 26. Okt. 1910.

Der Procanzellar
Rohn.

Inhaltsverzeichnis.

Dörpfelds Gedanken über die Schule:
a.) Das Verhältniß der Schule zu der Familie . . 1
b.) Organisation der Schule 3
c.) Dörpfelds Gedanken über den Lehrer 15
Das Ziel der Geistesbildung:
a.) Kenntnisse und Fertigkeiten 18
b.) Formale Bildung 21
Die psychologischen Bedingungen des erfolgreichen Unterrichts:
a.) Anschauung 24
b.) Das Gedächtnis 27
c.) Das Denken 35
d.) Phantasie 37
e.) Begriffe 39
f.) Urteile und Schlüsse 44
Die organisatorischen Bedingungen des erfolgreichen Unterrichts. — Lehrplan.
a.) Die Einteilung der Fächer 44
b.) Das Verhältnis der Lehrfächer zu einander . . 46
c.) Die zeitliche Ordnung der Lehrgegenstände . . 49
d.) Der Lehrgang 50
Spezielle Unterrichtslehre. – Die humanistischen Fächer
a.) Der Religionsunterricht 51
b.) Der Geschichtsunterricht 55
c.) Der muttersprachliche Unterricht mit seinen Fertigkeiten 55
Die realistischen Fächer:
d.) der naturkundliche Unterricht 57
e.) Die Geographie 63
Der Formunterricht:
a.) Das Rechnen 63
b.) Das Zeichnen 64
c.) Gesang. 65
Kritik der Unterrichtslehre, von Fr. W. Dörpfeld. . 66
Dörpfelds Stellung zu Herbarts Pädagogik . . . 87
Die Literatur 95

VORWORT.

Diese Schrift strebt eine Darstellung der Unterrichtslehre von Fr. W. Dörpfeld, dann eine Kritik derselben vom Standpunkte der modernen Psychologie und Pädagogik zu geben und das Verhältnis Dörpfelds zu Herbarts Pädagogik zu bestimmen. Für die Darstellung der Unterrichtslehre sind mannigfaltige Schriften Dörpfelds benutzt worden, sowohl diejenigen, die in vollständigen Auflagen vorhanden sind, als auch die Aufsätze und die Vorträge, die meistenteils das Material enthalten, das für die klarere Darstellung seiner Unterrichtslehre notwendig war. Über Fr. W. Dörpfeld und seine Leistungen sind einige Schriften früher verfaßt worden, aber ihr Ziel war nicht wesentlich das, eine klare und deutliche Darstellung seiner didaktischen Anschauungen zu geben, als viel mehr Fr. W. Dörpfelds Persönlichkeit im Schul-, öffentlichen und Privatleben zu charakterisieren. Die einzige Schrift, deren Ziel nicht bloß die Charakteristik Dörpfelds Persönlichkeit war, sondern seine sozialpädagogischen Ansichten darzustellen, ist die von J. Trüper: Fr. W. Dörpfelds Soziale Erziehung in Theorie und Praxis. — Gütersloh Bertelsmann 1911.

Diese vorliegende Darstellung ist nach Gesichtspunkten, nach denen: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart II. Auflg. 1908. Leipzig von Prof. Dr. Paul Barth verfaßt sind, geschehen. Das schien um so mehr notwendig, als die Unterrichtslehre von Dörpfeld nicht ein Ganzes nach bestimmten Gesichtspunkten bietet.

Der Verfasser.

Dörpfelds Gedanken über die Schule

a.) Das Verhältniß der Schule zu der Familie.

In seinen Schriften hat sich Dörpfeld vielfach über die Schule geäußert, am meisten aber über die Volksschule, weil es ihm zuerst darauf ankam, die Volksschule von dem pädagogischen Standpunkte aus zu reformieren. Es giebt eine Erziehungsanstalt von Natur, die Familie. Wie soll sich die Schule, eine künstliche Erziehungsanstalt, zu ihr verhalten? Dörpfeld sagt: „Nicht zur Kirche, zum Staate und zu den social - bürgerlichen Genossenschaften, sondern zur Familie steht die Schule in der nächsten und innigsten Verwandschaft“[1]) Die Schule steht ja auch im Verhältniss zur Kirche, zum Staate und zu den social - bürgerlichen Genossenschaften, weil diese die Schule unterhalten, aber dasselbe ist ein anderes als das der Schule zur Familie. Den Grund dazu findet Dörpfeld darin, daß man aus dem Umstande, wer die Schule gründet und unterhält: die Kirche, Staat, bürgerliche Genossenschaft nicht auf innere Organisation schliessen kann und dann, dass alle diese drei Organisationen je nach ihrer Stellung besondere Aufgaben der Schule stellen. Diese Organisationen verlangen, dass die Schule sich bloß nach ihren Zwecken und Bedürfnissen richte und daß sie ihre Mitglieder für dieselben ausbilde. Anders ist es mit der Familie, denn „was im öffentlichen Leben in die drei Kreise: Staat, Kirche und sociales Bürgertum sich auseinanderlegt, ist in der Familie zu einem einheitlichen Ganzen im kleinen (mikrokosmisch) zusammengestellt und verwachsen.“[2])

1) Fr. W. Dörpfeld: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate (Beiträge zur Theorie des Schulwesens) S. 6. II. Auflg. 1898. Gütersloh.

2) Ebenda S. 7.

Die Mitglieder sind hier innig durch die gegenseitige Liebe, gemeinsame Freuden, Leid Sitten verbunden, sie sind dem Hausvater unterworfen, der für ihre Ernährung, Erhaltung und Pflege sorgt. Die Familie hat die Pflicht für die Erziehung und Bildung, für das Wohl und Heil ihrer Mitglieder zu sorgen und diese Pflicht ist eben dasjenige, was die innigere Verwandtschaft der Schule mit der Familie bedingt, denn es ist eine und dieselbe Pflicht, die die Schule auch erfüllen muß. In der Schule erteilt man den Unterricht nach dem bestimmten Plan, der aber bildend und erzieherisch einwirken muss, d h. „in, mit und unter dieser Arbeit und durch das gesamte Schulleben soll der Schüler nicht bloß nach Intelligenz und Kunstfertigkeit, sondern nach allen Seiten seines Wesens, in seiner ganzen Persönlichkeit so weit die Schulkräfte reichen angefasst, gewöhnt, erzogen werden“[1]). Die Schule muss dies alles aus dem Grunde thun, weil ihre Würde und ihre Ehre darin besteht, dass ihr Unterricht ein bildender ist, dass ihr Werk ein erziehendes ist. Nach demselben Ziel strebt auch die Familie, indem sie für je grössere Erziehung und Bildung Sorge zu tragen habe. Sie bemüht sich mit verschiedenen Mitteln die Kinder in Bezug auf Leib und Seele zu erziehen; sie will dieselben an die gewissen Pflichten gewöhnen, wie an „die Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Mässigkeit, Schicklichkeit, Anstand, richtiges gebildetes Sprechen, Hausandacht, Gebet, Kirchengehen“[2]) usw. und darum ist die Persönlichkeit des Erziehers nirgends so einwirkungsvoll, wie in der Familie, denn die Eltern sind mit den Kindern in forwährendem Verkehr, sie sind ihre nächste Umgebung. Darum sagt Dörpfeld: „Was sie an Lebens- und Bildungskraft besitzen, kommt den Kindern zu gute, tritt wenigstens an sie heran; was sie nicht besitzen, kann durch nichts ersetzt werden. Schwächen, Blößen und Gebrechen der Eltern stellen sich auf die Dauer auch dem Kinde dar als das, was sie sind“[3])Wenn auch aber die Übereinstimmung und die Ähnlichkeit der Familie mit Rücksicht auf ihre Ziele, Pflichten und

1.) Fr. W Dörpfeld: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate (Beiträge zur Theorie des Schulwesens. S: 10. II. Auflg. 1898. Gütersloh.

2.) Ebenda S. 13.

3.) „ S. 15.

Aufgaben mit der Schule groß ist, gibt es doch die Unterschiede zwischen derselben und der Schule. Im Hause wird gar kein Unterricht in schulgerechter Form erteilt, im Hause befindet sich nur eine kleinere Vereinigung als jene in der Schule und, während man zu Hause eher jeden einzelnen unterrichten kann, ist die Schule mehr auf den Klassenunterricht hingewiesen. Ferner sind die Mitglieder der Familie zusammengewachsen, während die Mitglieder der Schule aus verschiedenen Familien und Verhältnissen herstammen. Immerhin ist aber die Schule der Familie am ähnlichsten, wenn auch diese Unterschiede bestehen, denn ebenso wie die Familie durch den Vater oder durch die Mutter geführt wird, wird eine Schule durch den Lehrer geführt und unterrichtet, der sich wie der Vater bemühen muß auf die Kinder bildend und erziehend einzuwirken. Der Lehrer hat somit dieselbe Arbeit in der Schule zu thun, wie der Vater oder die Mutter zu Hause, indem er den Unterricht erteilt und sich bemüht die kindliche Intelligenz, das Gemüt und den Willen zu bilden. Unter allen Schulen steht die Volksschule nach Dörpfelds Meinung dem Hause am nächsten, „weil die Kinder die in der Volksschule sind ihrem Alter nach noch am meisten der Familie angehören und weil bei ihnen eher die Gewöhnung möglich ist, als bei den Schülern, die an Gymnasien, Realschulen sind und die, wie Dörpfeld sagt: „mit einem Fuße aus der Familie hinauszuschreiten anfangen.“[1]) Aus den Gründen also, die wir schon erwähnt haben, d. h. der Übereinstimmung der Familie im Bezug auf die Pflichten, Ziele uud Aufgaben als auch auf die Organisation mit der Schule fordert Dörpfeld, daß die innige Verbindung zwischen der Schule und Haus besteht und sagt: „Der Charakterzug der Familienhaftigheit muß in Einrichtung und im Leben der einzelnen Schulanstalten deutlich ausgeprägt, und durch die Verfassung und Leitung des gesamten Schulwesens anerkannt und geschützt werden.[2])“

b.) Organisation der Schule.

In dem Abschnitt über das Vehältniß der Schule zur Familie haben wir schon erwähnt, dass die Reform der Volks-

1) Fr. W. Dörpfeld: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate (Beiträge zur Theorie des Schulwesens S. 17. II. Auflg. 1898. Gütersloh.

2) Ebenda S. 29.

schule Dörpfeld besonders am Herzen lag. Als langjähriger Volksschullehrer hat er leicht ihre Mängel erfahren und einsehen kónnen und darum ist es kein Wunder, wenn er sich für ihre Reform und Besserung bemühte. Dörpfeld ist der Meinung, daß das vierklassige Schulsystem dem achtklassigen entschieden vorzuziehen ist. Er findet viele Gründe dazu, die wir hier darzulegen versuchen.

Der erste Vorzug der vierklassigen Schule besteht nach Dörpfelds Meinung darin, dass in ihr „grössere Einheitlichkeit im Unterricht und Schulleben“[1]) möglich ist. Diese Einheitlichkeit im Unterrichte ist nach Dörpfelds Auffassung darum notwendig, weil der Geist das komplizierteste Wesen ist, und damit seine Bildung und Veredlung gelinge, niuß man auf ihn durch mannigfaltige aber doch wohlgeordnete Tàtigkeit einwirken. Diese geordnete Tàtigkeit muß überall herrschen sowohl was die Kenntnisse als auch was die Fertigkeiten und Gemütsbildung betrifft, denn wollte man anders als ordnungsmäßig und einheitlich verfahren, so würde dadurch ein Riß und eine Zersplitterung des Geistes entstehen. Bei der Gemütsbildund handelt es sich darum, daß der Schüler „den Sinn und Geschmack für alles Schöne und Liebliche in Natur und Menschenleben erwerbe, herzliche Teilnahme an dem Wohl und Wehe der Mitmenschen im nächsten, weiteren und weitesten Kreise (Familie und Gemeinde, Vaterland und Kirche) gewinne; — das, was die eigentliche Würde des Menschen ausmacht, alles Gute, Edle und Heilige schätzen, achten und lieben lerne; — und vor allem des göttlichen Adels seiner Seele und ihres Ewigkeitsberufes eingedenk bleibe. Bei der Gesinnungs- und Charakterbildung geht die Sorge des Erziehers dahin, daß das sittlich religiöse Erkennen mit seinen entsprechenden Gefühlen nicht in bloßen Wünschen und Vorsätzen stecken bleibe, sondern zu entschiedenen Willensschlüssen, festen Grundsätzen und nachhaltigem Streben sich ausbilde, — wozu bekanntlich insonderheit auch die konsequente Gewöhnung, sowohl die persönliche, als die durch feste Lebensordnungen geleitete, in Dienst genom-

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung S. 12. III. Auflg. 1899. Gütersloh.

men werden muß."[1]) Aus allem diesem geht hervor, daß die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Bezug auf die Ziele sehr mannigfaltig sein muß, und wenn man noch die vershiedenen Lehrgegenstände in Betracht zieht, die man in einer Schule lehrt, dann auch das, daß die Ansichten der Lehrer sehr verschieden sind und wenn dazu gar keine Ordnung und Einheitlichkeit herrschte, so wäre die ganze Bildung zersplittert und nicht gesund. Ein richtiger Unterricht verlangt nach Dörpfeld die Einheitlichkeit und Ordnung und diese wären in einer achtklassigen Schule viel schwerer als in der vierklassigen. Diese Einheitlichkeit ist aber leichter in der vierklassigen Schule darum, weil je weniger Klassen die Schule zählt, desto leichterer wird man die Einheit und die Ordnung in ihr halten können. Aus dem Grunde ist die vierklassige Schule nach Dörpfelds Meinung „mindestens die Hälfte günstiger gestellt als die achtklassige.[2]).

Der zweite Vorzug der vierklassigen Schule besteht nach Dörpfelds Meinung darin, daß dem Lehrer leichter ist „die Eltern und von da aus auch die Kinder näher kennen zu lernen."[3]) Denn der Lehrer muß die individuellen Unterschiede der Kinder und ihre Natur ebenso kennen lernen, wie ein Landmann den Boden, den er zu bearbeiten beabsichtigt. Die Erziehungsarbeit wird also nur dann sichere Erfolge erzielen können, wenn sie auf der sicheren Kenntniß der kindlichen Natur beruht. Damit der Lehrer aber die kindliche Natur und ihre individuellen Unterschiede besser bemerke, muss er in näherem Verkehr mit den Eltern sein. Darum muß der Lehrer selbstverständlich eine geringere Zahl von Schülern haben, die er erzieht und unterrichtet. Deswegen sagt Dörpfeld: „Der Lehrer der einklassigen Schule steht in diesem Punkte wieder am günstigsten da, weil seine 70—80 Schüler sich auf eine möglichst geringe Anzahl von Familien verteilen. Der Lehrer an einer vierklassigen Schule ist auch merklich vorteilhafter gestellt als der an einer achtklassigen.[4]")

Der dritte Vorzug der vierklassigen Schule besteht nach

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei päd. Gutachten über zwei Fragen ans der Theorie der Schuleinrichtung S. 14. III. Auflg. 1899. Gütersloh.

2) Ebenda S. 19.

3) „ „

4) „ „

Dörpfeld darin, daß sie dem Lehrer mehr Gelegenheit und Nötigung bietet, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen. Dieser Vorteil geht daraus hervor, „daß der Lehrer hier zwei Abteilungen zu bedienen hat,“[1]) während bei der achtklassigen Schule, in der jede Klasse nur aus einer Abteilung besteht, die Arbeit bequemer ist, aber doch weniger instruktiv. Denn wenn der Lehrer am Seminar nur in den einstufigen Klassen unterrichtet hat und wenn er später zweistufige Klassen bekommt, so bedarf er einer längeren Zeit, bis er sich in seiner schwierigen Arbeit zurechtfinden kann. Dies wird um so schwieriger sein, wenn er eine zweiklassige Schule bekommt. Die Lehrgeschicklichkeit also steigt nach Dörpfelds Meinung um so mehr, je mehr der Lehrer dieselbe in zwei- oder mehrklassigen Stufen erworben hat und sie kommt später um so mehr der betreffenden Schule zu gute.

Der vierte Vorzug der vierklassigen Schule besteht weiter darin, daß in ihr die Autorität des Lehrers mehr geschützt ist, denn „bekanntlich haben die Schüler ein scharfes Auge für die Schwächen und Gebrechen ihrer Lehrer[2]“.) Die Autorität des Lehrers ist aber für die Erziehung und den Unterricht von grosser Bedeutung, denn der Lehrer wird dann besser und stärker auf die Zöglinge einwirken können, je höher er selbst steht. Die Schüler lauschen mit viel grösserer Aufmerksamkeit demjenigen Lehrer, der bei ihnen ein grösseres Ansehen hat als demjenigen, der beim Lehren, Regieren und Erziehen in dieser Hinsicht weniger besitzt. Im Bezug auf diese Wirkung der Autorität des Lehrers ist natürlich die einklassige Schule noch besser bestellt, als die vierklassige Schule, denn hier kommt wiederum die Zahl der Schüler in Betracht. Der Lehrer und seine Autorität werden um so mehr einwirken können, je mehr man im Stande ist auf jeden Schüler der ganzen Anzahl zu achten und in seiner Betätigung zu beobachten. Doch ist nach Dörpfelds Meinung die vierklassige Schule in Hinsicht darauf besser und günstiger als die achtklassige Schule, wo wegen der grossen Zahl der Schüler auch die Autorität des Lehrers leiden muß.

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei pädag. Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: S. 19. III. Auflg. 1899. Gütersloh.
2) Ebenda S. 19.
3) „ „ 21.
4) „ „ 21.

Der fünfte Vorteil der vierklassigen Schule hängt mit der „sogenannten stillen Beschäftigung“ der Schüler zusammen. Diese stille Beschäftigung äußerlich betrachtet, besteht in der Übung der Hand; „stille heißen sie zum Unterschied von demjenigen Teil des Unterrichts, wo Lehrer und Schüler mündlich tätig sind.“[1] Diese Ubungen sind z. B.: Ubungen im Schönschreiben, Rechtschreiben, Anfsatzschreiben, Zeichnen, Kartenzeichnen, schriftliches Rechnen. Ihr Hauptcharakterzug besteht darin, „daß sie die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen und somit gerade hier die Krone und Spitze alles Lernens liegt.“[2]

Diese stillen Beschäftigungen sind nach Dörpfelds Meinung nicht bloß dazu da, um die Zeit auszufüllen, sondern sie müssen unerläßlich den mündlichen Unterricht ergänzen denn ihrem Zwecke nach liegen sie ganz auf der Seite der Durcharbeitung des Lehrstoffes d. h. auf der Seite wo es sich darum handelt, das anschaulich aufgefaßte Wissen einerseits fester einzuprägen anderseits in tieferes Erkennen zu verwandeln, drittens in den praktischen Gebrauch, in ein Können überzuführen und endlich dieses Können zur Fertigkeit zu steigern “[3] Der mündliche Unterricht hat dabei mitzuwirken uud mitzuhelfen, aber dieses Mitwirken und Mithelfen muß sich nach Dörpfelds Meinung nur soweit erstrecken als es notwendig ist, daß die Einprägung, die Vermittelung des tieferen Verständnisses, eine Einführung in die Anwendung bewirkt wird. Wenn das aber erreicht ist, dann muß der Lehrer zurücktreten und die „stille“ Selbstätigkeit des Schülers anfangen, denn es handelt sich hier darum, daß der Schüler geschickt, selbständig und selbstätig wird und arbeitet. Sollte der mündliche Unterricht hier bloß wirken, dann würde man wohl einen Gewinn erzielen, aber die Hauptsache: die Fertigkeit, die praktische Brauchbarkeit und die Gewandtheit der Schüler würde abgehen. Aus allem diesem geht hervor, daß die sogenannten „stillen“ Beschäftigungen nach Dörpfelds Auffassung einen notwendigen und einen bedeutenden Bestandteil des Schullernens, wenn es wahrhaft bildend und praktisch sein soll, bilden, Diese „stillen Beschäftigungen“ könnten auch zu Hause ge-

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei päd. Gutachten, Gütersloh S. 21. III, Auflg. 1899.
2) Ebenda S. 21.
3) » » 22.

trieben werden, aber dann würde man nach Dörpfelds Meinung nicht garantieren können, daß sie sorgsam und regelmässig ausgeführt werden können und dann wären die Schüler zu sehr überbürdet. Weswegen gerade diese „stillen Beschäftigungen" in der vierklassigen Schule nötig sind, das beantwortet Dörpfeld so: „Zum ersten helfen die stillen Beschäftigungen die Zeitzersplitterung vermindern, denn indem der Lehrer die eine Abteilung schriftlich beschäftigt so gewinnt er dadurch Zeit, die andere mündlich vorzunehmen [1])

Den sechsten Vorteil der vierklassigen Schule findet Dörpfeld darin: „Die untere Abteilung profitiert in mehrfacher Beziehung von der oberen.[2]) Dieser Vorteil macht sich darin geltend, daß in jeder Gruppe der Lehrfächer wo die Ubungen mündlich geschehen, wie im Vortragen des Memorierten, im Lesen und im Singen von der oberen Abteilung die untere Abteilung dieselben nach und nach ebenfalls lernt und das geschieht sogar durch das bloße Zuhören und mühelos. Diese Hilfe kommt besonders denjenigen Schülern zu gute, die schwer auswendig lernen. Der Vorteil der vierklassigen Schule in dieser Hinsicht besteht nach Dörpfelds Meinung weiter darin, daß das Memorieren nicht nur erleichtert wird, sondern daß die Hörer gleichzeitig mit dem Inhalte auch zugleich die richtige Weise des Vortrages sich einprägen, wodurch dem Lehrer wieder viel Korrektur erspart wird.[3]) Dieser letztere Gewinn ist besonders beim Lesen zu bemerken, denn die untere Abteilung hört die obere Abteilung beim Lesen und gewöhnt sich allmählich an die richtigere Besinnung und schönere Ausdrucksweise, weil die Schüler der oberen Abteilung sich mehr im Lesen emporgearbeitet haben. Dasselbe macht sich bei den sachunterrichtlichen Fächern geltend, denn indem die untere Abteilung „im Antworten oder im freien Erzählen und Beschreiben höhere Leistungen zu hören bekommt, als aus ihrer Mitte hervorgehen können und dadurch angeleitet, aufgemuntert und angereizt wird den Vorgängern nachzustreben. Auch fällt dabei stets ein kleiner Zuwachs an sachlichen Kenntnissen mit ab."[4])

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei päd. Gutachten. S. 22. III. Auflg. 1899 Gütersloh
2) Ebenda S. 24.
3) „ „ 24.
4) „ „ 25

Endlich führt Dörpfeld noch einen Vorteil im Bezug auf diese Hilfe der oberen Abteilung für die untere an, der darin besteht, „daß eine gut eingewöhnte Oberabteilung dem Lehrer das Regieren (Disciplinhalten) erleichtert, und ebenso seine erzieherischen Bemühungen unterstützt.“[1]) denn indem die Schüler der oberen Abteilung sich mehr an das Regieren und die Disciplin gewöhnt haben, folgen sie dem Lehrer besser und dienen so als Vorbild für die jüngeren Kinder.

Der siebente Vorzug der vierklassigen Schule besteht nach Dörpfeld darin: „Der mündliche Unterricht ist bei den kleinen Abteilungen der vierklassigen Schule weniger von großen Hemmnissen gedrückt, als bei den doppelt so großen Abteilungen der achtklassigen “[2]) Denn wenn sich in einer achtklassigen Schule 70—80 Kinder befinden, so entstehen für den mündlichen Unterricht große Schwierigkeiten darum, weil es darauf ankommt zuerst die Aufmerksamkeit so vieler Schüler zu fesseln. Die Bedingung aber, daß die Schüler die Stoffe auffassen können, ist, daß sie unbedingt aufmerksam sind. Es genügt nicht, daß der Lehrer sich auf den bloßen Schein der kindlichen Aufmerksamkeit verläßt, »sondern bei Zeiten sich die Gewißheit darüber zu verschaffen sucht, — ebenso ob das so weit Gelehrte von allen gefaßt und kein Mißverständnis vorgekommen ist.“[3]) Denn, besitzen die Schüler beim Vortragen keine Aufmerksamkeit und entsteht dadurch das Mißverständnis, so lehrt man umsonst und die ganze Arbeit ist verloren. Um dies erfahren zu können, muß der Lehrer ab und zu nachfragen, wie es um die Aufmerksamkeit und das Verständnis steht. Je mehr aber die Schüler vorhanden sind, desto mehr müßten diese Erkundigungsfragen vorkommen, aber je häufiger sie vorkommen, desto mehr wird der Fortschritt des Unterrichts verhindert und noch etwas mehr weil die Gefahr entstehen kann, daß durch diese fortwährenden Unterbrechungen, welche um der Unachtsamen und Schwachen willen nötig sind, zuletzt auch die wirklich Aufmerksamen zerstreut oder lahm werden.“[4]) Man kann dies alles kurz sagen, daß der Lehrer in einer

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei päd. Gutachten S. 25 III. Auflg. 1899 Gütersloh
2) Ebenda S. 26.
3) „ „ 26.
4) „ „ 27

großen Klasse schon im ersten Stadium des Unterrichts, das für das Auffassen und Verstehen besonders wichtig ist, viel Not und Zeitverlust hat. Es steht auch nicht besser mit dem zweiten Lernstadium, bei dem Stadium des „festeren Einprägens", wie Dörpfeld das nennt, denn wenn die Schüler etwas gehört haben, so muß sich der Lehrer bemühen zu erfahren ob dasselbe eingeprägt ist; er muß hier ebenso wie bei der Aufmerksamkeit die Schüler kontrollieren, und dies ist um so schwieriger je größer die Klasse ist. Alle diese Schwierigkeiten sind nach Dörpfelds Meinung in einer vierklassigen Schule kleiner und weniger. Selbstverständlich ist diese auch nicht vollsändig frei von den Schwierigkeiten, aber der Druck ist hier kleiner, weil weniger Schüler da sind, deren Aufmerksamkeit und Einprägen der Lehrer besser kontrollieren kann als in einer achtklassigen Schule.

Den achten Vorzug der vierklassigen Schule findet Dörpfeld darin: „Die vierklassige Schule kann die begabteren und fleißigeren Schüler schneller aufrücken lassen, und auch die schwächeren, sowie überhaupt die Individualität besser berücksichtigen."[1] Denn unter den Schulkindern lassen sich nach Dörpfelds Meinung etwa drei Schichten unterscheiden: „eine kleinere Zahl hervorragend begabte, dann eine breite Mittelschicht und endlich wieder eine kleinere Zahl schwache"[2] Da diese drei Arten, die Dörpfeld im Bezug auf die Individualität findet und unterscheidet, vorhanden sind, so fragt sich wie das Lehrziel allen diesen drei Arten gerecht werden kann. Denn nehmen wir es zu hoch, so kann das wohl den Begabteren und Befähigteren zu gute kommen, aber eine große Zahl der Kinder müßte dann darunter leiden. Wird das Entgegengesetzte getan, so wird das Lehrziel den Schwächeren gerecht und die Begabteren kämen zu kurz.

Diese Individualitätsfrage nennt Dörpfeld „eine Kardinalfrage der Schulpädagogik — eine Frage, die gewöhnlich nicht scharf genug ins Auge gefaßt wird und die auch in die Vergleichung der ein- bis vierklassigen mit den fünf- bis achtklassigen Schulen stark eingreift."[3] Nehmen wir an, daß man sich dafür entscheidet

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei päd. Gutachten, Gütersloh S. 28. III. Auflg. 1899
2) Ebenda S. 28.
3) » » 29.

„das Lehrziel thunlichst hoch zu stecken, etwa so, daß neben den Bestbefähigten noch etwa die obere Hälfte der Mittelschicht berüchtichtigt sei[1]"), dann würden nach Dörpfelds Auffassung daraus zwei Folgen entstehen. Die erste Folge wäre die, daß die betreffende Abteilung (Klasse) zwar ansehnliche Leistungen aufweisen könnte, aber das würde nur bei der oberen Hälfte der Schüler geschehen, nach welcher das Lehrziel berechnet ist „während die untere Hälfte (der übrige Teil der Mittelschicht samt den Nachzüglern) desto weiter zurückbleiben würde[2]".) Dieses Zurückbleiben würde nach Dörpfelds Meinung aus dem zweifachen Grunde geschehen. Erstens deswegen, weil der Unterricht sich nicht nach dieser Mittelschicht richtet und zweitens deswegen, weil diese Kinder allmählich den Mut verloren hätten und matt und träge geworden wären, denn das wird dadurch verursacht, daß sie sehen, daß sie vom Unterrichte recht wenig oder gar nichts verstehen. Die zweite Folge wäre nach Dörpfelds Meinung die, daß ein großer Teil der Schüler der unteren Hälfte bei der Versetzung nicht aufrücken könnte und in der betreffenden Abteilung oder Klasse sitzen bliebe, was verursacht, „daß an den mehrklassigen Schulen die unteren Klassen sich mit einer großen Überzahl von Kindern belastet sähen, während die obersten Klassen unverhältnissmässig wenig Schüler hätten.[3]") Darum kann nach Dörpfelds Meinung nur der zweite Weg offen bleiben, nämlich der „das Lehrziel lediglich nach dem zahlreicheren Mittelschlage zu bemessen.[4]") Diesen Weg nennt Dörpfeld den Mittelweg und die vierklassige Schule ist dazu am günstigsten gestellt aus folgenden Gründen: 1.) Der Lehrer kann diejenigen Schüler der oberen Abteilung, die in irgend einem Fache zurückgeblieben sind, bei den mündlichen Übungen der unteren Abteilung wieder mit heranziehen, „also gleichsam mit ihnen eine besondere Repetition vornehmen[5]") 2. Der Lehrer kann, wenn einige Schüler der unteren Abteilung für das eine oder andere Lehrfach eine besondere Vorliebe haben, dieselben, „sobald sie annähernd dazu reif sind, in den betreffenden Gegenständen

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei pädag. Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: S. 29. III. Auflg. 1899. Gütersloh.
2) Ebenda S. 29.
3) „ „ 30.
4) „ „ 30.
5) „ „ 32.

mit der oberen Abteilung, arbeiten lassen“[1]). Dörpfeld ist überhaupt der Meinung, daß diese Neigungen der Schüler zu einem oder zu anderem Lehrfache berücksichtigt werden müssen, weil diese das Zeichen einer besonderen Begabung und der inneren Triebkräfte der Schüler sind, und wenn das berücksichtigt und gepflegt wird, dann kann aus diesen ein wirkliches Talent erzeugt werden. 3. Der Lehrer kann überhaupt in der vierklassigen Schule eher und besser jede partikulare Strebsamkeit der einzelnen Schüler berücksichtigen und ihre Entwicklung mit in Betracht ziehen, darum sagt Dörpfeld: „der schätzbarste Teil der Wohlfahrt wird noch immer darin zu sehen sein, daß die begabten und fleissigen Kinder ihrer Natur gemäß sich entwickeln können, in frischer Strebsamkeit erhalten nnd dadurch vor dem Versinken in Nachlässigkeit Gleichgültigkeit und Müßigang bewahrt werden“[2]). Im Bezug darauf denkt Dörpfeld, daß die vierklassige Schule einen dreifachen Vorzug besitzt: erstens, weil man die schwächeren Kinder besonders berücksichtigen, zweitens, weil man die Strebsamkeit in der unteren Abteilung pflegen und drittens, weil man die hervorragend begabten und zugleich fleissigen Schüler schneller aufrücken lassen kann.[3])

Der neunte und der zehnte Vorzug der vierklassigen Schule besteht nach Dörpfelds Meinung darin, daß die vierklassige Schule nicht so kostspielig ist wie die achtklassige und daß die Stellung der Lehrer befriedigender ist. Denn eine achtklassige Schule macht finanzielle Schwierigkeiten, weil sich die Kosten und die Ausgaben nicht nur für die Erhaltung der Schule vermehren, sondern auch die Besoldung der Lehrer schwieriger wird. –

Nachdem sich Dörpfeld so bemüht hat zu beweisen, daß die vierklassige Schule aus allen bisher erwähnten Gründen besser ist als die achtklassige Schule, erschien ihm noch eine Frage wichtig, nämlich die: Ob Simultanschule oder Konfessionsschule vom pädagogischen Standpunkte aus betrachtet besser ist.

Unter Simultanschule versteht Dörpfeld vor allen Dingen diejenige Schule, „in welcher katholischer uud evangelischer konfessioneller Religionsunterricht erteilt werden muß, — die

1) Fr. W. Dörpfeld: Zwei päd. Gutachten S. 32. III. Auflg. Gütersloh
2) Ebenda S. 35
3) „ S. 37.

sogenannte paritätische Volksschule."[1]) Unter Konfessionschule versteht er dagegen die Schule, „welche sich mit den ihr zugewiesenen Familien im höchsten Erziehungswerk eins weiß und in jedem Betracht nach den Grundsätzen der Pädagogik eingerichtet ist."[2]) Nach seiner pädagogischen Überzeugung entschließt sich Dörpfefd nicht für Simultan- sondern für Konfessionsschule und bemüht sich dieselbe als normal zu erklären aus folgenden Gründen: 1.) In der Simultanschule kann nicht das Prinzip der Einheitlichkeit herrschen; sie verstößt „gegen das harmonische Zusammenwirken der unterrichtlichen und erziehlichen Faktoren[3]") und macht einen Riß zwischen der Lehrern und Schülern. In der konfessionellen Schule ist das anders, weil jeder Lehrer hier der Lehrer seiner Klasse ist; der Lehrer aller Kinder und in allen Disciplinen. In der Simultanschule ist die Stellung des Lehrers nicht so günstig, denn wenn er von dem Höchsten zu reden anfängt, „was des Menschen Herz bewegt,"[4]) wie Dörpfeld sagt, dann sind die katholischen Kinder genötigt den evangelischen Lehrer zu verlassen und umgekehrt. So fehlt also hier nach Dörpfelds Meinung die völlige Hingebung aller Schüler an den Lehrer und sie muß fehlen. Derselbe Riß muß auch zwischen den Lehrern und Eltern bestehen, denn es ist unbestreitbar, „daß das Gelingen der Schularbeit sehr bedeutend gefördert, aber auch ebenso sehr erschwert werden kann durch die Stellung der Eltern zu den Lehrern,"[5]) weil die katholischen Eltern nie ihre Kinder mit vollem Vertrauen dem protestantischen Lehrer zuschicken werden. Ferner würde der Riß zwischen den Lehrern und Eltern bestehen, denn wenn man die Einheit im Unterrichte und in der Erziehung zu erstreben sucht, so müssen auch die sämmtlichen Lehrer im Sinn, Geist und Lehrweise übereinstimmen. Außerdem verstößt die Simultanschule nach Döpplers Überzeugung auch gegen den Lehrplan, den die Pädagogik fordert, d. h. „daß der Lehrplan der Schule ein einheitliches, organisches Ganzes sei, wie der Geist ein solches ist."[6]) Denn die Simultanschule setzt voraus, daß den evan-

1) Fr. W. Dörpfeld; Zweites Gutachten über Simultan- und Konfessionschule S. 63. III. Auflg 1899. Gütersloh.
2) Ebenda S. 63.
4) „ 64
3) „ „
5) „ „
6) „ 65

gelischen Kindern von evangelischen Lehrern der Religionsunterricht in besonderen Stunden erteilt wird, und mit den katholischen Kindern ist derselbe Fall. Daraus entsteht aber die Folge, daß der gesamte Religionsunterricht mit Kirchen- und Reformationsgeschichte vom allgemeinen Lehrplan abgesondert „muß isoliert stehend erteilt werden.[1]“) Hiermit wäre die Einheitlichkeit im Unterrichte aufgehoben und ein Riß zwischen dem Religionsunterrichte und dem Unterrichte in der Geschichte, Geographie und der Naturkunde; ferner zwischen dem religiösen Unterrichte und dem Sprachunterrichte und dem Unterrichte in formunterrichtlichen Fächern.[2]) Daraus würde sich dies nach Dörpfelds Meinung ergeben: 1.) Der Religionsunterricht müßte selbst sehr darunter leiden, „da ihm die Unterstützung entgeht, welche er zu seiner tieferen Einwirkung von den anderen Lehrfächern erwarten muß. 2. Die anderen Lehrfächer würden ebenfalls darunter leiden müssen, weil sie umgekehrt die Unterstützung verlieren, welche der Religionsunterricht ihnen leisten könnte.

Die Simultanschule verstößt weiter nach Dörpfelds Meinung gegen das Schulleben selbst, „denn ein für den Unterricht, besonders aber für die Erziehung wichtiges Stück des Schullebens ist die Art und Weise, wie die Schularbeit täglich regelmäßig begonnen und beschlossen wird.“[3]) Ferner, damit die Kinder unterrichtend erzogen werden können, so müssen sie sowohl in der Schule als auch außer der Schule fortwährend beaufsichtigt sein, denn es ist von weittragender Bedeutung, „daß der Lehrer den gesammten Unterricht zu jeder Stunde benutzen darf, um bittend, ermahnend, strafend, belehrend auf das Kind einwirken zu können.[4]) In der paritätischen Schule kann das schwer geschehen, weil dem evangelischen Lehrer der religiöse Stoff gar nicht zur Verfügung steht, den der katholische Lehrer durchgearbeitet hat. Wir haben noch vorher gesehen, daß Dörpfeld auf die Persönlichkeit und Autorität des Lehrers großen Wert legt und hinsichtlich dessen behauptet er, daß sie in der paritätischen

1) Fr. W. Dörpfeld: Zweites Gutachten über Simultan- und Konfessionschule S. 65. III. Auflg. 1899. Gütersloh.

2) Ebenda S. 65.

3) „ „ 66.

4) „ „ 67.

Schule verkümmert ist, denn der Lehrer wird hier nie so autoritativer wirken können als der Lehrer einer konfessionellen Schule, weil zwischen ihm und den Schülern keine Verpflichtung besteht.

Aus allen diesen Gründen, die Dörpfeld hervorgehoben hat, denkt er, daß man sich entschieden für die konfessionelle Schule eher entschließen soll als für die Simultanschule. Seine Betrachtung über die Simultan- und Konfessionsschule schließt Dörpfeld mit diesen Worten ab: »Nicht simultane Schule, sondern die konfessionelle, d. h. die einheitliche, ist die Normalschule.“[1])

c. Dörpfelds Gedanken über den Lehrer.

Die Haupteigenschaften des Lehrers bemüht sich Dörpfeld aus drei Hauptaufgaben, welche dem Lehrer vor Augen schweben müssen, abzuleiten. Die erste dieser Aufgaben ist die· „dafür zu sorgen, daß die Schüler etwas Gründliches und Sicheres lernen.“ Damit aber dies geschehen könne, muß der Lehrer eine dem entsprechende Eigenschaft besitzen: die Lehrgabe. Diese Lehrgabe besteht darin, daß der Lehrer im Stande ist in das einzublicken, was auf jeder Stufe notwendig ist, und in der Kunst, dieses Notwendige richtig auszuführen. Die Lehrgabe soll aber nach Dörpfeld nicht etwa so aufgefaßt werden, daß der Lehrer bloß eine gewisse äußere Gewandtheit und Geschicklichkeit in der Behandlung der Unterrichtsgegenstände und in dem Umgange mit den Kindern besitzt, sondern sie besteht vielmehr darin, daß der Lehrer sein Augenmerk gerade auf das schwierigste in der Schreibart richten muß, nämlich darauf, ob er auf jeder Stufe, in jedem Stücke etwas Gründliches, Sicheres, mit einem Wort möglichst etwas Vollkommenes leisten will und kann.“[2]) Der Lehrer ist also nach Dörpfelds Meinung nur dann ein wahrer Schulmeister, wenn er darauf achtet und sich bemüht, daß die Schüler

1) Fr. W. Dörpfeld: Zweites Gutachten über die Simultan- und Konfessionschule S. 79. III. Auflg. 1899. Gütersloh

2) Fr. Dörpfeld: Socialspädagogisches und vermischte Schriften. Die Abh.: Welche sind die Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers S. 92. 1900. Gütersloh.

z. B. nicht nur lesen oder lernen sondern auch dabei denken. Der Lehrer muß das in allen Klassen und in allen Abteilungen tun und vornehmen. und je mehr und je besser er das tut, desto mehr besitzt er die Lehrgabe.

Die zweite Aufgabe. die dem Lehrer obliegt ist die: „den Schülern die sogenannten gemeinschaftlichen Tugenden der Arbeitsamkeit, Pünktlichkeit, Ordnung Reinlichkeit usw. so viel als möglich anzuerziehen; oder richtiger gesagt: auf allen Stufen und in allem, was die Schüler sich aneignen sollen, das Prinzip der Gewöhnung mit Weisheit und Konsequenz in Ausübung zu bringen.“[1]) Dieser Aufgabe muß eine zweite Haupttugend des Lehrers entsprechen, nämlich die, daß er die Erziehungsgabe, den Erziehungstakt besitzt. Wie die erste Haupteigenschaft des Lehrers, so besteht auch diese nicht darin, daß man nur äußerlich auf die Schüler einwirkt, sondern viel mehr darin, daß man mit der Einsicht in jedem Moment und während des ganzen Schullebens auf die Schüler erzieherisch einwirken muß, denn die Gewöhnung ist etwas, „das im gesammten Schulleben, an jeder einzelnen Tätigkeit des Schülers: im Lesen, Sprechen, Schreiben und Rechnen, im Gehen und Stehen, bei Büchern und beim Anzuge usw. in Wirksamkeit kommen muß.“[2]) Das ganze Schulleben muß über haupt so eingerichtet sein, daß es erziehend wirkt. Damit aber dies erfüllt werden könnte, so muß der Lehrer Erziehungsgabe und Erziehungstakt besitzen, d. h. er muß im Stande sein für möglichst größere Ordnung in der Schule zu sorgen, für möglichst größere Reinlichkeit, für den Fleiß der Schüler und überhaupt für die Angewöhnung der Schüler an alle Tugenden. Versäumt der Lehrer das zu tun und für die Aneignung der Tugenden ebenso zu sorgen, wie für die Kenntniße und Fertigkeiten, so ist er seiner zweiten Aufgabe nicht bewußt; er besitzt keinen erzieherischen Takt und darum muß auch die Erziehung der Schüler mangelhaft sein, denn „ist der Lehrer gar selbst ein Bild der Unordnung und Haltungslosigkeit, ein roher Polterer, Schreier und Stürmer, so liegt auf der

1.) Fr. W. Dörpfeld: Socialpädagisches und vermischte Schriften. Die Abh.: Welche sind die Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers S. 93. 1900. Gütersloh.

2.) Ebenda S. 93.

Hand, daß er an sich noch keine ernste Zucht geübt hat; wie soll er sie also an anderen mit Erfolg zu üben vermögen."[1])

Die dritte Aufgabe, die der Lehrer nach Dörpfelds Auffassung erfüllen muß ist die: er muß dem Schwachen helfend entgegentreten; er muß ihm fröhlichen Mut zur Arbeit geben. Dieser Aufgabe muß dann eine dritte Eigenschaft des Lehrers entsprechen, nämlich, er muß dem Schwachbegabten und allen Schülern gegenüber mit Zartheit und Freundlichkeit entgegentreten, denn die übertriebene Strenge und Roheit erweckt die Unlust und den Unwillen nicht nur gegen den Lehrer selbst, sondern ebenso gegen die Arbeit. Durch seine Strenge würde der Lehrer „den Kindern stets ein verhaßter Tyrann sein und ein lächerlicher Pedant."[2]) Dieses Hingeben an die Schwachen, die Zartheit oder wie Dörpfeld das nennt, der „zarte Respekt vor der Würde des Kindes" ist nicht eine Mitgabe der Natur und kein Erzeugnis der natürlichen Entwicklung, sondern das ist die Gabe einer höheren Art und darum läßt sie sich nur von dem lernen, der sich selbst in dienender Liebe für die Welt hingab, nämlich von Christus selbst, dann empfiehlt Dörpfeld den Lehrern die Eigenschaften und die Art ihres Lehrens möglichst nach demjenigen Christi einzurichten.

1.) Fr. W. Dörpfeld: Socialpädagisches und vermischte Schriften. Die Abh.: Welche sind die Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers S. 94. 1900. Gütersloh.

2.) Ebenda S. 95

Das Ziel der Geistesbildung

a.) Kenntnisse und Fertigkeiten.

Die Tatsache, daß der Mensch von allen Lebewesen das vollkommenste Wesen ist, das sich besonders durch Verstand und Willen auszeichnet ist die Ursache der Feststellung der Ziele für seine Bildung und Erziehung Denn einerseits zeichnet sich der Mensch durch seine höher entwickelten psychischen Fähigkeiten von anderen Lebewesen aus, andererseits hat er besondere Pflichten und Aufgaben zu erfüllen sowohl in Bezug auf seine Persönlichkeit selbst als auch in Bezug auf die Vereinigung in welcher er lebt. Für die Erhaltung seines Daseins, für die Erhaltung der Gattung und der Gesellschaft muß der Mensch sorgen, und daraus entsteht für ihn die Notwendigkeit sich mit allen denjenigen Mitteln auszurüsten, die sein Bestehen sichern können. Es handelt sich also auf dem Gebiete des menschlichen Lebens um Ausrüstung gegen Hindernisse und um Bewältigung derselben. Um dies tun zu können bedarf der Mensch nicht nur eines guten Willens, der sein Bestehen im socialen Organismus als Mitglied überhaupt möglich macht, und des starken Willens, der ihn leitet, sich selbst zu vervollkommnen und zu erhalten, sondern er bedarf auch des „wissenden" und „geschickten" Willens, „der für die Fortführug des Lebens Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben strebt."[1]) Denn der gute und der starke Wille ohne Hinzutreten der Kenntnisse und Fertigkeiten wären wohl allein nicht im Stande die menschliche Existenz zu sichern. Es

1.) P. Barth : Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 140. II. Auflg. 1908. Leipzig.

müssen noch die Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, damit der Mensch gegen die Hindernisse stärker zu reagiren im Stande sei und damit sein Bestehen nicht gefährdet werde.

Die Stärke der Erziehung und Bildung besteht eben darin, daß sie allen Anforderungen des Lebens Genüge zu tun im Stande ist und daß sie dasjenige biete, das der menschlichen Existenz sicheren Boden gewähren könne. Aus dem Grunde ist es für das menschliche Leben nicht gleichgültig, ob dasselbe sich auf wenigeren Kenntnissen und Fertigkeiten gründet, denn beide sind für das Leben wertvoll, psychologisch darin unterschieden, daß die Kenntnisse einen „ruhenden Zustand" darstellen, der in bloßen Vorstellungen besteht und die Fertigkeiten „die Tätigkeiten oder die Dispositionen zu Tätigkeiten sind."[1]) Man kann sogar behaupten, daß sie gemeinsam größeren Wert haben, denn ein Wissen, das ohne Gebrauch bleibt, ist weniger wertvoll, als dasjenige, das seine Anwendung findet. Die Kenntnisse und Fertigkeiten sind darum für das Leben eine Notwendigkeit und jede Erziehungs- und Bildungsarbeit wird beides erstreben müssen, denn damit sich der Mensch in Lebenssphären überhaupt orientieren könne, bedarf er der Kenntnisse, ebenso auch der Fertigkeiten in den Handlungen, die den Kampf ums Dasein unterstützen.

Wenn auch Dörpfeld sich in seinen Schriften über das Ziel der Geistesbildung nicht ganz deutlich und ausführlich ausgesprochen hat, so läßt sich doch aus seiner Darlegung der Theorie des Lehrplans einsehen, daß er einen Unterschied zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten macht, und mit Rücksicht darauf läst sich auch seine Auffassung über das Ziel der Geistesbildung bestimmen. Nach Dörpfelds Ansicht darf die Schule keineswegs bloß elementare Fertigkeiten treiben, und ihre Aufgabe wesentlich darauf beschränken, daß das Lesen, Schreiben und Rechnen zur Vollkommenheit gebracht werden. Die Volksschule selbst ist eine Bildungsanstalt, in der man auch gewisse Kenntnisse zu erwerben hat, weil der Kern der Bildung nicht nur darin besteht, daß man Fertigkeiten ausbildet, sondern daß er von „einem würdigen Inhalt" abhängt."[2])

1-) Elemente der Erziehungs und Unterrichtslehre von P. Barth. S. 143. II. Aufl. 1908. Leipzig.

2.) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen S. 4. IV Aufl. 1903. Gütersloh.

Aus dem Grunde dürfen die elementaren Fertigkeiten nicht zur Basis des Volkschulunterrichts gemacht werden, weil die Aufgabe der Volksschule sonst herabgemindert wäre. Denn wäre die einzige Aufgabe der Volksschule nur das Lesen, Schreiben und Rechnen auszubilden, oder wie Dörpfefd sagt nur auf „das Können" die größte Aufmerksamkeit zu lenken, so würde dadurch eine gewisse Verkümmerung der menschlichen Kräfte verursacht sein. Durch die Berücksichtigung des bloßen „Könnens", der Fertigkeiten, würde es sich weniger um einen Inhalt und seine Durcharbeitung handeln und man würde sich dadurch von dem Kern der Bildung entfernen. Die ganze Arbeit der Schule wäre dann „auf die Pflege von Fertigkeiten aller Art, also auf Formalien hingewiesen."[1]) Die wahre Bildung verlangt nach Dörpfelds Ansicht, daß man in der Schule mehr darauf achtet, daß gründlich gelernt werde, gründliche Kenntnisse erworben werden. Er sagt: „Steht dem irgendwo das Quantum des Lehrstoffs im Wege, so beschränke man es unbedenklich, unerbittlich bis aufs Minimum."[2]) Aus der zukünftigen Lebensstellung, zu welcher der Schüler vorbereitet werden muß ergeben sich mehrere Aufgaben, die nach Dörpfelds Auffassung berücksichtigt werden müssen, wenn die Bildung fruchtbar sein will. Die erste dieser Aufgaben ist der Beruf, die zweite Gesundheitspflege, die dritte Aufgabe besteht in sozialen Pfichten: die Pflichten in der Familie als Hausvater oder Hausmutter, Staatspflichten etc. Aus dem Grunde muß die Schule gewisse Kenntnisse bieten und den Schüler für diese Lebensaufgaben vorbereiten. Das wird sie aber uur dann tun können. wenn ihr Lehrplan so organisiert ist, daß die Fertigkeiten keineswegs die Hauptsache des Unterrichts bilden. Wenn auch so auf den ersten Blick scheinen könnte, als ob Dörpfeld die Fertigkeiten aus der Schule völlig verbannen wollte, so ist das doch nicht der Fall, wenn er sagt: „Den Fertigkeiten soll überhaupt nichts abgebrochen, sie sollen nur so viel möglich mit den Wissensfächern in eine innige Verbindung gebracht werden, damit das Üben desto frischer geschehen könne und desto reicheren Gewinn verspreche.[3])" (Wa-

1) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik: Theorie des Lehrplans zunächst für Volks- und Mittelschulen S. 5. IV Anfl. 1903. Gütersloh.
2.) Ebenda S. 83.
3) „ 57

rum Dörpfeld die Verbindung der Fertigkeiten mit den Wissensfächern verlangt, wird sich noch deutlicher zeigen in dem Abschnitt: das Verhältniß der Lehrfächer zu einander). Die Sprachfertigkeit z. B. schätzt Dörpfeld und verlangt, daß ihr „die meiste Zeit und Kraft gewidmet werde.“[1]) Die Sprachschulung ist eine Kunst und ebenso, wie die Regel bei dem Erlernen einer Kunst gilt, daß man mehr und öfters die Übung vornehme, bis man die Fertigkeit erreicht, gilt das auch für die Sprache. Hier äußert sich einigermaßen Dörpfelds Ansicht über die Methode zur Ausbildung der Fertigkeiten, die eine häufigere Übung voraussetzen, weil die Vollkommenheit in Fertigkeiten erst dann erreicht werden kann, wenn die Glieder der Verbindung erst einzeln isoliert gut eingeübt werden. Bei der Sprache muß auf die Übung besonders geachtet werden bis die Fertigkeit erlangt wird, weil es sich hier nicht nur um die Ausbildung der seelischen Kräfte handelt, sondern auch um die Ausbildnng der vier Organe: Ohr, Zunge, Auge und Hand. Dörpfeld ist überhaupt der Ansicht, daß man die Sprache in der Volksschule nicht so sehr als Wissenstach betreibe als daß die Sprachfertigkeit erreicht werde. Er sagt: „Im Sprachunterrichte hat sich die Hauptsorge auf ein geläufiges und sicheres Können im Reden, Lesen und Schreiben zu richten.“[2]) Dörpfelds Ansicht über die Sprache wird sich in der speziellen Didaktik noch besser zeigen, hier sollte nur seine Auffassung uber die Wichtigheit der Sprachfertigkeit deutlicher hervortreten.

b.) Formale Bildung.

Für die Erhaltung des menschlichen Lebens sind, wie wir gesehen haben nicht nur der gute und der starke Willen notwendig, sondern auch der „wissende“ und „geschickte“ Willen, „der die Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben strebt.“[3]) Während aber die Fertigkeiten ausschließlich auf dem assoziativen Denken beruhen und in der Verbindung der Bewegungen oder Vorstellungen oder dieser miteinander beruhen, ist

1.) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 57. IV. Aufl. 1903. Gütersloh.

2) Ebenda S. 56.

3) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 140. II. Aufl. 1908. Leipzig.

der Begriff der formalen Bildung ein anderer. Unter der formalen Bildung versteht man „die Fähigkeit, ein Objekt oder einen Gedanken schnell zu analysieren,die logischen Beziehungen der Dinge und der Ereignisse zu sehen, daraus Neues zu entdecken und neue Kenntnisse zu erwerben.[1]“) Die formale Bildung beruht deswegen nicht wie die Fertigkeit ausschlieslich auf dem assoziativen Denken, hat zum Ziel nicht wie die Fertigkeit einen gewissen Mechanismus und die Schnelligkeit in der Verbindung, sondern sie beruht auf dem apperzeptiven, logischen Denken, das die Vorstellungen nicht nach Zufälligkeit ihres Eintritts ins Bewußtsein verbindet, sondern nach ihrem Jnhalt. Darum kann das Ziel der formalen Bildung nicht wie dasjenige der Fertigkeit sein: aufs schnellste die Vorstellungen oder die Bewegungen oder diese miteinander zu assoziiren, sondern die Befähigung die logischen Zusammenhänge der Objekte, der Ereignisse, und der Vorstellungen zu erfassen. Da die Beschaffenheit der Objekte, der Ereignisse, der Vorstellungen und ihre Zusammenhänge sehr verschieden sind, so wird die formale Bildung auch von ihnen abhängig sein, u. der normative Lehrplan der Schule muß auch mit Rücksicht darauf gestaltet sein, weil verschiedene Lehrgegenstände Stoffe enthalten, die die formale Bildung bedingen.

Aus Dörpfelds Forderung der Normalität des Lehrplans für Volks- und Mittelschulen ergibt sich, daß die praktischen Lebensaufgaben allein es nicht sind, die eine Normalität des Lehrplans voraussetzen, sondern, daß die anderen Motive auch für Dörpfeld maßgebend waren diese Normalität des Lehrplans zu verlangen. Die Mannigfaltigkeit der vorkommenden Lehrgegenstände ist nicht nur darum notwendig, weil der Mensch sich mit allen denjenigen Sphären, in denen er lebt und in welche er, wie Dörpfeld sagt: „hineingepflanzt ist“[2]), bekannt zu machen braucht, sondern auch darum, weil alle vorkommenden Lehrfächer auch als Mittel der Geistesbildung dienen. Nach Dörpfelds Auffassung ist „der wirkliche, der konkrete Verstand nichts anders als die Summe dessen, was einer aus den verschiedenen Wissensgebieten schulmäßig oder erfahrungsmäßig gelernt und denkend verarbeitet hat“[3]). Aus dem

1) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S 145. II. Aufl. 1908. Leipzig.
2) Fr. W. Dörpfeld: Theorie des Lehrplans S. 9. IV. Aufl. 1903. Gütersloh.
3) „ „ „ Realunterricht S. 125. 1895.

Grunde muß man sowohl auf die Quantität als auch auf die Qualität des Lehrstoffes achten, damit die Verstandestätigkeit allseitig geschult werde. Da „jemand nur soviel Verstand besitzen kann als er Kenntnisse besitzt", und da jemand so »vielerlei Verstand" besitzt, als es Wissensgegebiete gibt, so ist nach Dörpfelds Meinung die Abhängigkeit der Verstandesbildung von Quantität und Qualität der Lehrstoffe gekennzeichnet[1]) Er sagt: »Wer in der Naturkunde, in der Religion undsw. keine Kenntnisse besitzt, kann in diesen Dingen auch keinen Verstand besitzen[2]". Die Energie unserer Denktätigkeit wächst um so mehr, je mehr „ein treibendes Interesse" hinter ihr steht, und da dieses Interesse nach Dörpfelds Auffassung wesentlich durch den Stoff bedingt ist, so muß unser Verstand seine Nährquelle in den geigneten Stoffen finden. Das ist auch der Grund weswegen Dörpfeld für den Lehrplan: die Naturkunde, Menschenleben (in Vergangenheit und Gegenwart), Religion, Sprache und die formunterrichlichen Fächer fordert. Er ist sich dessen bewußt, daß die Geistestätigkeiten u. Formen sich an diesen verschiedenen Stoffen auszubilden vermögen, und daß sie an ihnen ihre „Nährquelle" finden können. Er hat sich aber leider in seinen Schriften nicht genauer ausgesprochen für welche Art der Geistesbildung die einzelnen Stoffe besonders wertvoll sind; er ist nur ihrer bildenden Kraft bewußt. Er sagt an einer Stelle von dem Einfluß der Sprache auf die Bildung: „Der vollständige Beweis für diese Behauptung (d h. für die bildende Macht der Sprache) läßt sich hier nicht beibringen, weil dazu psychologische Untersuchungen über die Natur der Sprache und über ihren Einfluß auf die Bildung erforderlich sein würden[3]")

1) Fr. W. Dörpfeld: Realunterricht S. 125. 1895. Gütersloh.
2) Ebenda S. 125.
3) „ „ 125.

Die psychologischen Bedingungen des erfolgreichen Unterrichts

a.) Anschauung.

Unter Anschauung versteht Dörpfeld die sinnlichen Vorstellungen, gleichgültig ob das Wahrnehmungsobjekt noch vor den Sinnen steht oder nicht. Die Anschauung ist aber im Bezug auf die Objekte zweifach: entweder sind die Objekte der Anschauung diejenigen, die zu der Außenwelt oder solche, die zur Innenwelt angehören. Die erste Art der Anschauung ensteht durch die Vermittlung der Sime und dazu gehören alle Erscheinungen der Materie. Diese Objekte der Anschauung sind darum leicht vorführbar. Die zweite Art der Anschauung, da sie von der Objekten der Innenwelt herstammt ist darum schwieriger, weil diese Objekte nicht vorführbar sind. „In diesen beiden Fällen verhält sich die Seele percipierend, sei es nun unmittelbar (sinnlich) oder mittelbar (phantasiemässig[1])", aber beide Arten den Anschauung muß der Unterricht nach Dörpfelds Meinung zu seinem Dienste nehmen.

Die Anschauung ist nicht etwas einfaches, sondern kompliziertes. Wenn zum B. jemand eine Anschauung von irgend einem komplizierten Gegenstande besitzt, so ist diese ursprünglich nur dadurch zustande gekommen, daß jedes Merkma einzeln fixiert und gemerkt wurde. Dazu muß noch angenommen werden, daß jedes Merkmal wiederholt aufgefaßt worden ist, „bevor aus der ersten (dunklen) Empfindung eine (klare)

1) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 31. Gütersloh 1903. IV Auflg

Wahrnehmung entstehen konnte."[1]) Eine Anschauung also von einem Objekte darf man sich nicht als ein Bild, das aus „einem Gusse" entstanden ist, denken, sondern als ein psychisches Gebilde, das aus mehreren einfachen oder Einzelvorstellungen besteht, oder mit anderen Worten aus einem Vorstellungskomplex. Dieser Vorstellungskomplex erscheint bloß unserem Bewußtsein als ein Ganzes, als eine Einheit aus dem Grunde, „weil das Objekt ein Ganzes bildet"[2]). Begriff ist sogar auch ein Vorstellungskomplex, aber er unterscheidet sich von der Anschauung dadurch, daß während sich bei der Anschauung „die Merkmalsvorstellungen" zusammen schließen, „wie die Merkmale in Objekt zusammenstehen"; bei dem Begriffe sie „eine bestimmte Auslese" sind, die dadurch entstanden ist, daß man mehrere Vorstellungen miteinander vergleicht und durch dieses Vergleichen die gemeinsamen Merkmale heraushebt, und dann aus diesen durch genaues Untersuchen die wesentlichen[3].) Die Kompliziertheit der Anschauung bedingt es, daß der Lehrer den Schülern zuerst einen konkreten Wissensstoff darbieten muß. Der Schüler soll aus der lebendigen Anschauung heraus seine Begriffe abstrahieren und bilden, darum sagt Dörpfeld: „jeder echte Lernprozeß im einzelnen Unterrichte hat auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle ein zweifaches zu tun: 1. eine Mannigfaltigkeit von konkretem Wissensstoff darzubieten und 2. das in diesem zugleich enthaltene Allgemeingültige aus demselben abzuleiten"[4]). Durch den ersten Akt führt man ein wertvolles Rohmaterial herbei, durch den zweiten verarbeitet man dasselbe zu den feineren Geistesproducten, zu Begriffen, Regeln, Gesetzen, Maximen Grundsätzen etc. Das empirische Auffassen darf niemals ausbleiben, sondern mit ihm muß jeder Lernprozeß anfangen. Dörpfeld sagt: „die erste Erkenntnistätigkeit, welche das Neulernen in Anspruch nimmt, ist in allen Fächern bekanntlich das Auffassen eines konkreten Stoffes, oder wie man kurz zu sagen pflegt: das Anschauen[5]"). Nach diesem anschaulichen Auf-

1.) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 15. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 15.
3) „ „
4) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 75. Gütersloh 1903. IV. Auflg.
5) Fr. W. Dörpfeld: Das Denken u. Gedächtnis S. 90. Gütersloh 1904. IV. Auflg.

fassen des Stoffes muß sofort das Einprägen desselben folgen, weil das Einprägen und „Neulernen“ parallel gehen müssen. Die Gründe dazu findet Dörpfeld erstens darin, daß die Anschauungen disponibel gemacht und eingeprägt werden müssen, damit die Denkoperation leicht von Statten gehe, zweitens, daß das Einprägen sofort noch nach dem ersten Auffassen geschehen muß, damit von dem Aufgefaßten nichts verloren gehe, denn je mehr damit gewartet, desto mehr kann schon von dem Aufgefaßten wieder verloren sein[1]“) Hinsichtlich dieser Stütze, die die Anschauung dem Denken bietet, verlangt Dörpfeld weiter, wenn der Unterricht Reflexion einleiten soll, daß der Lehrer aus den Objekten eine sorgfältige Auswahl treffe, und daß er diese ausgewählten Objekte (Dinge, Verhältnisse, Vorgänge) zusammen vor „das geistige Auge“ der Schüler bringe. Es ist dabei ganz gleichgültig, ob diese Objekte bereits bekannt gewesen sind oder jetzt erst durch Anschauung gewonnen werden. »Diese vorgeführten Objekte müssen nun schärfer und in Beziehung aufeinander besehen werden, nämlich darauf hin, ob in ihnen sich Merkmale befinden, vermöge deren sie logisch zusammengehören, sei es nach der Gleichheit und Ähnlichkeit, oder nach der Kausalität.“[2]) Wenn der Schüler alle diese Merkmale und ihre Zusammengehörigkeit erfaßt hat, so ist damit die Reflexion im wesentlichen vollzogen. Wenn die Außenobjekte selbst nicht vorzuführen sind, so sollen sie künstlich vermittelt werden.[3]) In solchen Fällen, wo eine Vorführung der Objekte überhaupt nicht möglich ist, muß der Lehrer durch seinen Vortrag im Stande sein, die Sachen und Ereignisse so darzustellen als ob die Schüler dieselben sähen. Dies betont Dörpfeld besonders für den Geschichtsunterricht und Religionsunterricht. Ein gewisses Veranschaulichen sogar der religiösen Taten verlangt Dörpfeld, aber das lebhafte Erzählen schätzt er außerordentlich. Das anschauliche Erfassen muß nach Dörpfelds Meinung überall vorausgehen und in dem Sinne ruft er den Lehrern zu: „Trachtet am meisten danach, daß Verstand und Gemüt des Schülers den Lehrstoff selbsttätig erfassen und sorgt demgemäß vor allem für ein

1) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 126. Gütersloh 1903. VI. Aufg.

2) Ebenda S. 127.

3) „

anschauliches Vorführen und ein denkendes Aneignen desselben, — tut ihr das, so wird alles Übrige, was vonnöten ist, euch von selbst zufallen[1]").

Welche Rolle das anschauliche Erfassen in einzelnen Lehrgegenständen spielt, wird sich aus Darlegung der Didaktik dieser Lehrgegenstände einsehen lassen.

b.) Das Gedächtnis.

Das Gedächtnis faßt Dörpfeld als „eine Summe dessen, was einer bisher gedacht hat (gedacht im allerweitersten Sinne genommen), also sein gesamtes Kapital an Vorstellungen — nur wird zugleich die Möglichkeit hinzugerechnet, daß diese Vorstellungen (nach gewissen Gesetzen) reproduzierbar sind"[2]). In dem Begriffe „Gedächtnis" unterscheidet Dörpfeld das Zweifache: 1. den Inhalt d. h. die vorhandenen sinnlichen und anderen Vorstellungen (ikl. der damit verbundenen Gefühle und Willensregungen,) 2. die Reproduzierbarkeit dieser Vorstellungen[3]). Diese Reproduction kann nach Dörpfeld entweder die Reproduction der durch die absichtliche Wiederholung eingeprägten Vorstellungs-Gruppen und Reihen, oder die Reproduction der durch kein absichtliches Wiederholen eingeprägten Vorstellungen und Vorstellungsreihen sein. Ausserdem gibt es nach Dörpfeld auch noch einen Fall der Reproduction, der auf dem einmaligen Auffassen beruht, wo, wie er sagt: „weder ein absichtliches noch ein unabsichtliches Einprägen in der Form des Wiederholens vorgekommen ist"[4]). Dahin gehört der Fall, „wenn der Lehrer z. B eine vorerzählte Geschichte sofort in ihren Hauptzügen frageweise oder zusammenhängend wiedergeben läßt, oder wenn er einen vorgesprochenen Satz oder eine Verszeile sogleich nachsprechen läßt; oder wenn ein Kind einen unbekannten längeren Weg, nachdem es denselben einmal in Gesellschaft zurückgelegt hat nun allein wandern soll"[5]). Alle diese Arten der Reproduction

1) Fr. W. Dörpfeld: Der didaktische Materialismus S. 37. Gütersloh 1905.
2) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 20. Gütersloh 1906 X. Auflg.
3) Ebenda S. 20.
4) „ „ 21.
5) „ „ 21.

sind nach Dörpfelds Meinung „offensichtlich“. Es gibt aber solche Fälle der Reproduction, wo sie sich nicht so offenbart, aber wo sie ebenfalls stattfindet wie z. B. beim Verstehen. Das Verstehen beruht eben auf dem Perzipieren der neuen Eindrücke und dem Reproduzieren der früheren Vorstellungen.[1]) Ebenso macht sich diese Reproduction auch bei Begriffsbildung, Vergleichen, Urteilen und Schließen bemerkbar und sie leistet eine außerordentliche Hilfe auch bei allen Denkprozessen[2]). Selbst die Wahrnehmung beruht nach Dörpfeld auf dieser Reproduction, nämlich in der Weise, wenn ein gewisses Objekt in unserer Seele einmal eine Empfindung bewirkt hat, und wenn dies noch einmal geschieht, „so wird durch diese neue Empfindung jene erste reproduziert[3]“). Diese Reproduction verursacht keineswegs ein doppeltes Empfinden, sondern beide Empfindungen wegen ihrer inhaltlichen Gleichheit fallen für das Bewußtsein in einen Akt zusammen oder sie werden zu einer Gesamtwirkung vereinigt, „woraus dann weiter folgt, daß diese Gesamtwirkung intensiv stärker sein muß als die erste Empfindung war“. Dörpfeld nimmt weiter an, daß sich bei jeder folgenden neuen Empfindung, die von demselben Objekt ausgeht, jenes Reproduzieren der vorhergegangenen Empfindungen (resp. ihrer letzten Gesamtwirkung) so wie das Verschmelzen zu einem Bewußtseinsakte wiederholt. Dieser kombinierte Bewußtseinsakt wird somit von Fall zu Fall intensiv kräftiger, d. h. heller, so daß er sich zuletzt als das darstellt, was wir Wahrnehmung nennen“[4]). Das Gedächtnis betrachtet Dörpfeld also nicht als ein besonderes „Vermögen“ in der Seele oder als eine besondere selbständige Kraft, sondern als eine „Summe“ aller Empfindungen und Wahrnehmungen, sowie aller denkend erzeugten Vorstellungen (inkl. der Gefühls- und Willensakte), welche in der Seele entstanden sind, eingerechnet dazu die zwischen ihnen geknüpften Verbindungen[5]). Das Gedächtnis hat nur zwei Gesetze: Gleichzeitigkeit und Gleichartigkeit. Die vier Aristotelischen

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 22. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 26.
3) „ „ 28.
4) „ „ 28.
5) „ „ 29.

Reproductionsgesetze(Gleichzeitigkeit, Aufeinanderfolge, Gleichartigkeit und Gegensatz) nimmt Dörpfeld nicht an, sondern er führt sie auf diese zwei erwähnten zurück. Bei dem ersten dieser Gesetze ist das subjektive Moment entscheidend, nämlich das gleichzeitige Bewußtgewesensein der Vorstellungen; bei dem anderen „ein objektives Moment, nämlich ihr gleichartiger Inhalt«[1]). Das Reproduzieren setzt ein Verdunkeltwerden der Vorstellungen voraus. Diese Verdunkelung äußert sich darin, daß in der unbewußten Vorstellung die vorstellende Kraft latent ist: Dörpfeld sagt: »Unbewußte und bewußte Vorstellungen sind ihrem Wesen nach völlig gleich; der Unterschied besteht nur darin, das bei einer unbewußten Vorstellung die vorstellende Kraft latent ist, d. h. daß jene wegen irgend eines Hemmnisses ihre Helligkeit nicht zeigen kann“[2]). Bei dieser Verdunkelung sind drei Factoren wirksam: die Enge des Bewußtseins, die das Maß der momentanen Vorstellungskraft der Seele bedeutet, dann relative Stärke der Vorstellungen und der Gegensatz zwischen den konträren Vorstellungen[3]). Alle konträren Vorstellungen hemmen einander nach dem Grade ihres Gegensatzes, wie Dörpfeld nach Herbart annimmt. Wenn eine Vorstellung ins Bewußtsein tritt, so versetzt sie alle konträren Vorstellungen in den Zustand der Hemmung[4]). Wenn die gehemmte Vorstellung wieder bewußt werden soll, so muß entweder der hemmende Gegensatz gänzlich beseitigt sein oder die „aufstrebende“ Vorstellung muß so verstärkt werden, daß sie den Druck des hemmenden Gegensatzes zu überwinden vermag, auch wenn derselbe noch fortdauert[5]). Bei der unmittelbaren Reproduction ist das eigene Streben der Vorstellung ausreichend, damit sie ins Bewußtsein wieder eintreten kann. Bei der mittelbaren Reproduction muß der „aufstrebenden“ Vorstetlung eine Hilfskraft hinzutreten, die von einer anderen (verknüpften) Vorstellung ausgeht[6]). Daraus geht hervor, daß für die beiden Reproductionsgesetze, sowohl für die Gleichar-

1. Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 37. Gütersloh 1906 X. Auflg.
2. Ebenda S. 49.
3. „ „ 50—51.
4. „ „ 51.
5. „ „ 51.
6. „ „ 57.

tigkeit als auch für die Gleichzeitigkeit die Grundursache in dem eigenen Streben der Vorstellungen liegt, mit dem Unterschiede nur, daß bei der umittelbaren Reproduction das eigene Streben allein ausreicht; bei der mittelbaren sich noch eine Hilfskraft hinzugesellt. So ist nach Dörpfelds Meinung das Gedächtnis überhaupt durch zwei Gesetze beherrscht, 1. durch Gleichartigkeit der Vorstellungen, 2. durch Gleichzeitigkeit. Das Gedächtnis steht dem Denken besonders zu Dienst, indem dasselbe ein „Stofflieferant" ist. Es kommt nur darauf an, nach welchem Reproductionsgesetze das Gedächtnis diesen Dienst leistet. „Nach dem ersten Reproductionsgesetze (Gleichartigkeit der Vorstellungen liefert das Gedächtnis gleichartige Vorstellungen, also ein Material, welches sofort, ohne weiteres, kurz unmittelbar im Denken verwendet werden kann."[1]) Nach dem zweiten Gesetze (Gleichzeitigkeit der Vorstellungen) „liefert das Gedächtnis dagegen nur solche Stoffe, welche nicht unmittelbar im Denken verwendbar sind"[2]). Wir wollen nun sehen welche Methoden Dörpfeld für die Praxis empfielt hinsichtlich der Bildung des Gedächtnisses.

Das Hauptmittel für das Gedächtnis ist das Einprägen, Befestigen, Einüben oder mit anderen Worten gesagt das Memorieren. Das Memorieren bedeutet im Dörpfelds Sinne „die erworbenen Vorstellungen reproduzierfähig zu machen und zwar so, daß sie möglichst treu schnell und vielseitig reproduziert werden können[3]"). Hiermit will Dörpfeld nicht sagen, daß das Behalten der Vorstellungen der Zweck des Memorierens ist, „sondern ihre Reproductionsfähigkeit", „denn ob sie behalten worden sind, das muß sich eben darin zeigen, daß sie sich reproduzieren lassen[4]"). Da alles Wissen, alle wahre Intelligenz nur aus dem vereinigten Wirken der drei Lernoperationen entstehen kann: Anschauen, Denken und Anwenden[5]), so muß dieses Memorieren (Einprägen) gleich nach den beiden ersten Operationen (Anschauen, Denken) folgen. Damit will Dörpfeld sagen, daß nach der Anschauungsoperation gleich das

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken u. Gedächtnis S. 80 Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 80.
3) „ 86
4) „ 86.
5) Bem: Auf. den Lehrang zu werde ich später zu sprechen kommen.

Memorieren des Anschauungstoffes vergenommen werden muß, dann nach der Denkoperation gleich das Memorieren des Denkergebnisses[1]). Dies gilt nur nicht für die Anwendungsoperation, „weil diese Operation obwohl sie ihrem nächsten Zwecke nach ein Neulernen ist, doch in dieser ihrer Arbeit zugleich fort und fort den Denkakt wiederholt, mithin schon von selbst eine Einprägungsarbeit verrichtet“[2]). Warum dieses Memorieren gleich nach den ersten beiden Operationen vorgenommen werden muß, das beantwortet Dörpfeld so: „Sind die Anschauungen nicht eingeprägt, nicht disponibel gemacht, so wird die Denkoperation nur schwerfällig von statten gehen oder vielleicht gar nicht gelingen; und ist das Denkergebnis nicht eingeprägt, so sieht sich das Anwenden gehindert[3].“) Da das Memorieren zum Zweck die Reproduction der Vorstellungen hat, und da es zweierleie Reproductionen gibt: unmittelbare und mittelbare, so muß es demgemäs auch zweierleie Arten des Memorierens geben: „eine, welche die Vorstellungen nach ihrem Inhalte verknüpft, also der unmittelbaren Reproduction dient, und eine zweite, welche die Vorstellungen nach äusserem Moment der Gleichzeitigkeit verknüpft, also der mittelbaren Reproduction dient[4]“.) Die erste Art des Memorierens ist judiziös, die zweite mechanisch. Das Memorieren kann entweder in e ner oder in der anderen Weise geschehen, aber wenn man die Memorierkraft in Betracht zieht, so findet Dörpfeld, daß die „judiziöse Memorierkraft viel stärker ist als die mechanische, extensiv umfassender und der Richtung nach eine allseitige, während die mechanische bloß eine reihenmäßige Reproduction erzeugt und bei mehr als zwei oder drei Gliedern nur eine einseitige ist[5]“.) Es gibt aber noch solche Memorierarten, welche entweder durch die Beteiligung des Willens und „absichtliche“ genannt werden, oder solche ohne Beteiligung des Willens geschehen und darum „unabsichtliche“ genannt werden. Jede dieser Arten kann wiederum entweder judiziös oder mechanisch sein[6]). Das unabsichtliche Memorieren nennt Dörpfeld „immanent“, weil dasselbe „nicht absichtlich vorgenommen, sondern durch das

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 89. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Fr. W. Dörpfeld: Denken u. Gedächtnis S. 89. Gütersloh 1906. X Auflg
3) Ebenda S. 89.
4) „ „ 91
5) „ „ 95.
6) „ „ 92.

Neulernen von selbst ausgeführt wird[1]).« Dieses immanente Memorieren, das ohne große Anstrengung geschieht, schätzt Dörpfeld besonderes und sagt: „Je mehr der Unterricht in Lehrgang und Lehrverfahren so beschaffen ist, daß möglichst viel immanent memoriert wird, desto vollkommener ist er[2])". Aus dem Grunde forderte er, daß die konkreten Vorstellungen bei der Anschauungsoperation „lebhaft" „kräftig" und „deutlich" gebildet werden sollen und daß dieser konkrete Stoff wiederum bei der Denkoperation »vielseitiger« denkend durchgearbeitet werde, damit das „immanente" Memorieren leichter zu Stande komme. Das Hauptmittel des absichtlichen Memorierens ist die Repetition. Das Wesen dieses Hauptmittels besteht darin, daß man die erworbenen Vorstellungen noch einmal ins Bewußtsein ruft.[3])

Dieser Begriff der Repetition wäre nach Dörpfelds Meinung zu eng, wenn man das Repetieren nicht auffaßte als eine Tätigkeit, durch die „nicht bloß die Vorstellungen zu widerholen snd, sondern auch die Gefühle, Willensaktionen u. s. w[4])" Jmi allgemeinen unterscheidet Dörpfeld zwei Formen des Repetierens: „eine strengere, vollkommenere und eine weniger wirksame[5])». Die erste dieser Formen ist dadurch charakterisiert, daß sie sich auf den „ursprünglichen Erzeugungsakt der betreffenden Vorstellungen" bezieht und sie noch einmal vorführt, während die zweite sich nur mit dem Resultat dieses Aktes begnügt[6]). Die erste Form des Repetierens nennt Dörpfeld „productiv", die zweite dagegen „reproductiv". Beide Repetitionsformen sind wichtig, weil die Repetition die Vorstellungen und ihre Verknüpfung verstärkt, aber doch ist die „reproductive" Repetitionsform nach Dörpfeld von großen Nutzen für Memorierkraft; „denn einmal wird jezt die Selbsttätigkeit der Schüler stärker in Anspruch genommen; zum anderen bringt veränderte Form auch einen neuen Reiz mit sich[7])". Hinsichtlich der praktischen Behandlung des Repetierens soll als Regel gelten,

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtniss S. 98. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 98.
3) » 100.
4) » 100.
5) » 101.
6) » 101.
7) » 102.

daß man nicht zu viel aufeinmal vornehme, weil man wegen der Bewußtseinsenge nicht zu viel aufeinmal behalten kann. Darum verlangt Dörpfeld, daß die größeren Partieen in kleinere „stückliche", die dann zu repetieren sind, geteilt werden. Je nach dem ob die Repetition dem mechanischen oder judiziösen Memoirieren dient, wird sie mechanisch oder judiziös genannt[1]). Bei dem judiziösen Memoieren ist die Repetition überhaupt wenig notwendig, damit die Reproduction sicher und geläufig werde. Hier ist die Memorierkraft viel intensiver, während sich bei dem mechanischen Memorieren die Sache anders verhält. Die Repetition muß hier eine vielfache sein, damit man das Ziel erreiche, weil die Verknüpfung bei diesem Memorieren nicht so intensiv ist wie bei dem judiziösen[2]). Die mechanische Verknüpfung steht überhaupt an Memorierkraft hinter der judiziösen weit zurück, darum hat ihre Repetition, wenn sie viel betrieben wird, mehrfache Übelstände, die darin bestehen, daß eine gewisse Langweile, Einschnürung des Denkens und Gewöhnen an besinnungs- und gedankenloses Hersagen hervorgeruhen wird. Immerhin kann das mechanische Memorieren nach Dörpfelds Meinung nicht ganz entbehrt werden. Man muß nur darauf achten, wo und wie dasselbe vorgenommen werden kann. Die Dienste des mechanischen Memorierens sind z. B. unersetzbar: 1. „wo im Interesse der Geistesbildung Vorstellungen verknüpft werden müssen, die eben nicht anders als mechanisch (äusserlich) verknüpfbar sind. 2. bei der Verknüpfung einfacher Vorstellungen zu einer Gesamtvorstellung und 3. bei der Einprägung einer längeren Reihe judiziös verknüpfter Vorstellungen[3])".

An je einem Beispiele aus der biblischen Geschichte, aus der Naturkunde, aus der Einprägung sprachicher Stoffe bemüht sich Dörpfeld zu zeigen, wie beim absichtlichen Einprägen das judiziöse Repetieren dem mechanichen zu Hilfe kommen muß. Bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte z. B. kommt das judiziöse Repetieren zur Anwendung: 1. bei der Einteilung der Geschichte, also beim Suchen der logischen

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 103. Gütersloh 1906. X. Auflg.

2) Ebenda S. 104.

3) „ „ 108.

Disposition, 2. beim Einprägen derselben, 3. beim Lesen der biblischen Geschichte an der Hand berechneter Fragen, 4. bei der freien Wiederholung der Geschichte im Anschluß an Fragen, 5. bei der Wiederholung der Geschichte auf Grund der Disposition. Diese logische Disposition besteht nach Dörpfelds Meinung darin, daß bei der judiziösen Verknüpfung zweier oder mehrerer Vorstellungen vorher ihre Gleichartigkeit oder bei Beziehungsbegriffen, die kausale oder andere Zusammengehörigkeit erfaßt wird, oder mit anderen Worten: „es muß eine Begriffsbildung, kurz ein Denkakt vorhergegangen sein[1])". In dieser Weise werden z. B. verknüpft: das Quadrat und das Rechteck durch den Begriff Parallelogramm, oder die Kiefer und die Fichte durch den Begriff Nadelholz etc[2]).

Der naturkundliche Stoff bietet schon beim Neulernen in dem unmittelbaren sinnlichen Auffaßen einen großen Vorteil: dieser erstreckt sich aber auch auf das Einprägen; denn 1. die sinnlichen Vorstellungen sind kräftiger als die phantasiemäßig entstandenen, 2. die Merkmale des Naturobjekts oder des Vorganges sind bei der Anschauungsoperation bereits mehrfach repetiert worden, 3. das Memorieren kann hier nicht leicht irre gehen, da die genaue Auffrischung der Vorstellungen auf die Anschauungsaktion zurückgeht. Das judiziöse Repetieren kommt hier dem mechanischen zu Hilfe: 1. bei der Einprägung der logischen Disposition, die bei gleichartigen Stoffen in ihren Grundzügen dieselbe sein kann, 2 bei dem Einprägen der einzelnen Abschnitte im Lesen des Stoffes und in der Verwendung des Zeichnens, 3. bei der freien reproductionsmäßigen Wiederholung in der mündlichen oder schriftlichen Wiedergabe; für diese empfiehlt Dörpfeld die Benutzung gedrukter Repetitionsfragen[3]).

Bei der Einprägung sprachlichen Stoffe, die wörtlich auswendig zu lernen sind, leistet das judiziöse Repetieren gute Dienste: 1. wenn die einzelnen Abschnitte eine wirklich logische Disposition darstellen, 2. dem eigentlichen Repetieren ein wohlbetontes Lesen vorangeht, 3. beim Lesen und Repetieren

1.) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 92. Gütersloh 1906. X. Auflg.

2) Ebenda S. 92.

3) „ 139–140.

die begriffliche Überschrift zur Verwendung kommt[1]). Überall wo die judiziöse Memorierweise eingreifen kann, empfiehlt Dörpfeld, daß sie stets mit herangezogen werde[2]).

Aus allem gesagten geht hervor, daß Dörpfeld die Pflege des Gedächtnises besonders schätzt und am besten bezeugen es seine Worte selbst: „Wer im Unterricht das Memorieren vernachläßigt, ist ein Tor — wer aber das Denken vernachläßigt ist ein zweifacher Tor, und wenn er dazu beim Repetieren die judiziösen Memoriermittei nicht benutzt, ein dreifacher[3])."

c.) Das Denken

Nach Dörpfelds Meinung gibt es zwei Erkenntnisquellen: eine Sinnensquelle, die uns Kunde nur von der Aussenwelt und eine andere Quelle, die uns Kunde vom „Seeleinnern" gibt, d. h. von denjenigen Vorgängen, die in unserem Geiste stattfinden. Diese zweite Quelle faßt Dörpfeld als Bewußtsein auf[4]). Aus diesen beiden Quellen geht das „Grund- und Stammkapital" der Intelligenz hervor. Das ist aber ein Rohmaterial, das uns durch diese zwei Quellen dargeboten wird, und aus diesem bringt der Geist „neue Erkenntnisgebilde" hervor: Begriffe, Phantasiervorstellungen, Urteile und Schlüsse. Diese höher liegenden Tätigkeiten des Geistes, (neue Erkenntnisgebilde schaffen) faßt Dörpfeld unter dem Namen des Denkens auf[5]).

Während das Gedächtnis durch zwei Bedingungen: Gleichartigkeit und Gleichzeitigkeit der Vorstellungen beherrscht wird nimmt Dörpfeld an, daß das Denken auf dem Verschmelzen der gleichartigen Vorstellungselemente beruht, oder wie er anders sagt: „die Gleichartigkeit der Vorstellungen ist es wodurch das Denken bestimmt wird."[6]). So haben das Denken und Gedächtnis einen gemeinsamen Faktor: die Gleich-

1. Fr. W. Dörpfeld: Denken u. Gedächtnis S. 143-144. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2. Ebenda S. 110.
3. „ „ 158.
4. „ „ 2-3.
5. „ „ 4.
6. „ „ 79.

artigkeit der Vorstellungen. Dörpfeld sagt: »das Gesetz des Denkens ist zugleich eine der beiden Gesetze des Gedächtnises"[1]). Er nimmt nicht an, daß es mehrere Denkprozeße gibt, sondern nur einen einzigen, der in zwei aufeinanderfolgenden Akten verläuft, die „Urteilen" und „Begriffsbilden" heißen. Die Gründe, die Dörpfeld darauf führten, sind diese: „Vergleichen und Urteilen bilden in Wahrheit nur einen psychischen Akt, oder mit anderen Worten: Es sind bloß zwei verschiedene Ausdrücke für einen und denselben Vorgang, der aber in jedem Falle von einer anderen Seite her betrachtet und bezeichnet wird." Das Vergleichen ist mehr „objektiv« das „Urteilen" dagegen »subjehtiv«. Das Vergleichen weist nur auf zwei oder mehrere Objekte hin, die im Bewußtsein nebeneinander stehen und sucht in ihnen gleiche oder differente Merkmale, das Urteilen dagegen weist auf die eigentümliche Art des Vorstellens hin. „Um nun für diesen einen psychischen Vorgang, beide Seiten zusammengedacht, doch auch einen einzigen Ausdruck zu haben, so benennt man ihn nach seinem Resultat, also mit dem Namen: Urteilen[2]"). Das Schließen ist aber weiter gar nichts als eine eigentümliche Art des Urteilens, deswegen bleibt für Dörpfeld nur ein einziger Denkprozeß geltend, der in aufeinanderfolgenden Akten verläuft: im Urteilen und Begriffsbilden. Das Urteilen geht aber nach Dörpfelds Meinung dem Begriffe als vorbereitend voraus. Das Urteilen betrachtet Dörpfeld als einen Vorakt des Denkens und die Begriffe als die Endakte. Er sagt: „Denken heißt Begriffe bilden, nur muß man dann im Sinne behalten, daß diesem abschliessenden Akte ein Hilfsakt vorausgehet: das Urteilen[3])."

An je einem Beispiele hat Dörpfeld das Verhältnis sowohl des Vergleichens zu dem Urteile als auch des Urteilens zu dem Begriffe gezeigt. Ich fûhre hier das folgende Beispiel an, durch welches Dörpfeld dieses Verhältnis zu erklären strebt: „Angenommen, ein Kind habe wiederholt rotblühende Taubnesseln gesehen. Bekanntlich gibt es deren mehrere Arten; wir wollen jedoch annehmen, daß ihm ihre Unterschiede bisher entgangen seien. Da ihm aber doch verschiedene Exemplare roter Taub-

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 80. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 60.
3) „ „ 68.

nesseln zu Gesicht gekommen sind, so hat sich in seiner Seele aus diesen konkreten Vorstellungen (Anschauungen) zugleich die abstrakte Vorstellung (Begriff) „Taubnessel" herausgebildet. Kommt ihm jetzt auch eine weiße Taubnessel zu Gesicht, so wird es zwar merken, daß sie den bisher gesehenen Taubnesseln ähnlich ist, aber zugleich wird auch das stark abweichende Farbenmerkmal (weiß) die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Damit ist denn die Vergleichung und (Unterscheidung) schon vollzogen und in dem Momente, wo sie als vollzogen gelten kann, ist auch der psychische Urteilssakt da, der, wenn er sich in Worte kleidete, lauten würde: Diese Taubnessel ist weiß. — Was haben wir nun hier als Resultat des Vergleichens vor uns? Jedenfalls ein Urteil. Nicht auch einen neuen Begriff — ich meine den Speziesbegriff „weiße Taubnessel"? Nein, im Urteile selbst offenbar noch nicht; denn das Neue, was in demselben als Prädikat auftritt, ist nur eine Merkmalsvorstellung (weiß). Aber sollte denn mit dieser neuen Merkmalsvorstellung nicht zugleich auch der Speziesbegriff „weiße Taubnessel" geboren sein? Nein, für jetzt noch nicht; denn das eine Exemplar dieser Spezies, was dem Kinde vor Augen steht, hat nur die konkrete Vorstellung (Anschauung) weiße „Taubnessel" erzeugen können. Soll daraus eine abstrakte Vorstellung, also hier der naturwüchsige Speziesbegriff „weiße Taubnessel" hervorgehen, dann müssen erst noch mehr Exemplare dieser Speziess gesehen werden«[1]). So leistet nach Dörpfelds Meinung das Urteilen als solches der Begriffsbildung „nur einen vorbereitenden Dienst, indem es eben nichts mehr und nichts anderes tut als Merkmale herbeischaffen[2]).

Ich gehe nun zur Dörpfelds Auffaßung der Phantasie, dann der Begriffe und ihrer schulmäßigen Bildung über.

d.) Phantasie.

Die Phantasie ist nach Dörpfelds Meinung weiter gar nichts als „eine eigentümliche Reproduction", die mit dem vorhandenen Vorstellungsvorat operiert. Sie liefert weder neue sinnliche noch abstrakte Vorstellungen[3]). Sie unterscheidet sich von der gewöhnlichen Reproduction dadurch,

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken u. Gedächtnis S. 63—64. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 65.
3) „ „ 81.

daß die Vorstellungen hier in veränderter Gestalt ins Bewußtsein treten, nicht wie bei der gewöhnlichen Reproduction, wo die Vorstellungen genau so ins Bewußtsein treten, wie sie ursprünglich erfaßt worden sind. Darum nennt Dörpfeld die Phantasietätigkeit „umänderende oder umgestaltende Reproduction[1]“). Da die Vorstellungselemente d. h. die einfachen Vorstellungen, ihrer Natur nach unveränderlich sind, so kann sich jene Veränderung nur auf deren Zusammensetzung beziehen, d. h. auf die Gesamtvorstellungen, auf die Reihenfolge der Gesamtvorstellungen.[2]). Die Veränderung einer Gesamtvorstellung ist in dreifacher Weise möglich. 1. Die Veränderung kann darin bestehen, daß in der Gesamtvorstellung einzelne Elemente fehlen. „Diese erste Weise des ungestaltenden Reproduzierens, wo nämlich die Änderung in dem Ausscheiden gewißer Vorstellungselemente besteht“, nennt Dörpfeld abstrahierende Phantasietätigkeit[3]). 2. Eine Veränderung kann dadurch zu Stande kommen, daß gewisse neue Elemente hinzugefügt werden, z. B. „wenn ein Maler um einen Engel dazustellen, sich zu der menschlichen Gestalt Flügel hinzudenkt.“ Diese zweite Phantasieart nennt Dörpfeld „determinierend“, „weil bei dieser Art der Phantasietätigkeit die reproduzierte Vorstellung weiter ausgeführt und dadurch näher bestimmt wird.[4])“ Es ist seltener Fall, daß diese „determinierende“ Phantasietätigkeit für sich allein auftritt, meistenteils treten beide Phantäsiearten zusammen auf, besonders dann, wenn die Phantasietatigkeit viel Spielraum hat, z. B. im Traume unabsichtlich oder beim künstlerischen Produzieren absichtlich. Diese dritte Phantasieart nennt Dörpfeld „kombinierend[5].)“

Phantasie ist aber keineswegs vollständig frei, und sie kann nach Dörpfelds Meinung niemals vollständig frei sein. Das unabsichtliche Phantasieren selbst ist gebunden: 1. Durch eine allgemeine Vorbedingung, „nämlich an den vorhandenen Vorstellungsvorat; denn ein Blinder kann keine Farbe erphantasieren und ein Tauber keine Töne[6])“. 2. Die Reproduction

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 81. Gütersloh 1906. V. Aufg.
2) Ebenda S. 81.
3) „ 83.
4) „ 83.
5) „ 83.
6) „ 84

ist an die beiden Reproductionsgesetze (der Gleichartigkeit und der Gleichzeitigkeit) gebunden; „denn ein dritter Weg, auf dem eine Vorstellung die andere ins Gedenken rufen könnte, exsistiert nicht[1])“ Die Phantasie ist davon abhängig, „wie die vorhandenen Vorstellungen erworben, zu einander in Beziehung gesetzt und überhaupt reproduzierfähig gemacht worden sind[2]) “

Für das absichtliche Phantasieren gelten zunächst ebenso alle diese drei vorerwähten Bedingungen, darum ist es ebenso gebunden. Aber durch das Hinzutreten des Willens gewinnt dieses absichtliche Plantasieren einen freieren Spielraum 1. „Kann nun der Wille, je nach seinen Zwecken, den Blick von Schritt zu Schritt in irgendeine bestimmte Richtung, auf irgend einen Punkt lenken — wobei es aber lediglich von jenen drei Umständen abhängt, ob und welche Vorstellungen ins Bewußtsein treten[3]).“ 2. Der Wille kann unter denjenigen Vorstellungen, welche wirklich reproduziert werden je nach seinem Zwecke eine Answahl treffen und dieselbe festhalten[4]).“

Irgend welche andere Freiheit schreibt Dörpfeld der Phantasie nicht zu.

Was die Ausbildung der Phantasie betrifft, empfielt Dörpfeld, daß man immer darauf achte, wovon die Phantasie abhängt, d. h. man muß immer für größere Reproduzierbarkeit und für die Disponibilität der Vorstellungen sorgen, damit die Phantasie auch zur Geltung kommen könne[5]). Irgend welche anderen Regeln für die Behandlung der Phantasie hat Dörpfeld nicht hervorgehoben.

e.) Begriffe.

Die Begriffe sind nach Dörpfelds Meinung die Gebilde der zweiten Erkenntnistätigkeit, darum stehen die Begriffe der Anschauung gegenüber. Die erste Erkenntnisart nennt Dörpfeld die Empirie oder die Erfahrung und die Anschauung ist das Erkenntnisgebild dieser ersten Erkenntnistätigkeit, während die Begriffe die Gebilde der zweiten Erkenntnistätigkeit sind, die Re-

1) Fr. W. Dörpfeld: Das Denken u. Gedächtnis S. 84. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 84.
3) „ „
4) „ „
5) „ „

flexion, heißt[1]) Das Wesen und die Unterscheidung der Begriffe von der Anschauung ist darin begründet, daß der Begriff die Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale eines Objekts ist, während die Anschauung auf dem Auffassen der sämtlichen Merkmale eines Objekts, sowohl der wesentlichen als auch unwesentlichen beruht[2]).

Dörpfeld unterscheidet zweierleie Begriffe: Individualbegriffe und Klassenbegriffe. Die Individualbegriffe sind solche Begriffe, die sich nur auf ein Objekt beziehen, die Klassenbegriffe sind solche, die mehrere Objekte umfassen.

Mit Rücksicht auf den Grad der Helligkeit eines Begriffes unterscheidet Dörpfeld deutliche und klare Begriffe. „Bei den deutlichen Begriffen muß man ihren Inhalt, d. h. die einzelnen Merkmale, welche er meint, bestimmt darlegen, darauf hindeuten können; klar wird ein Begriff genannt wenn derselbe wenigstens soweit aufgehellt ist, daß man ihn mit anderen Begriffen namentlich den nächst verwandten nicht mehr verwechselt; Begriffe von noch geringerer Qualität heißen: verworren, unklar[3])" Am deutlichsten sind für Dörpfeld nur die wissenschaftlichen Begriffe, in allen übrigen Fällen bedienen wir uns der Begriffe von geringerer Klarheit. Beide Arten der Begriffe, sowol die Individual- als auch die Klassenbegriffe entstehen in derselben Weise, nur halten wir bei den Klassenbegriffen alle wesentlichen Merkmale der mehreren Objekte fest, während bei den Individualbegriffen nur die wissentlichen Merkmale eines Objekts. Wenn man die Begriffe näher untersucht um zu sehen, was eigentlich bei ihrer Bildung psychisch geschieht, findet man nach Dörpfelds Meinung: 1. daß die Begriffe nicht vollständig losgelöst und abgesondert von der Anschauung sind, 2. daß keine einfache Seelenaktion ihnen zu Grunde liegt und 3 daß sie keine psychischen „Urgebilde" sind[4])." Die Begriffe sind ebenso wie die Anschauungen zusammengesetzte psychische Gebilde. Dörpfeld sagt „ihre Elemente haben wir in den Teil-Wahrnehmungen (Empfindungen) zu suchen und den Grund ihrer Entstehung aus denselben in sog. Gesetze der Vorstel-

1). Fr. W. Dörpfeld: Die Schulmässige Bildung der Begriffe: S. 3. Gütersloch V. Auflg. 1904.

2) Ebenda S. 4.

3) „ 6.

4) „ 8.

lungsverknüpfung, welches selber wieder seinen Grund in der absoluten Einfachheit der Seele hat[1]"). Da die Begriffe nicht dasselbe wie die Anschauung sind, so müssen sich auch diese Teil-Wahrnehmungen nach anderem Gesetze verknüpfen. Mit Rücksicht auf die enge Beziehung der Begriffe zu den Anschauungen läßt sich nach Dörpfeld annehmen, daß viele Begriffe, die sich auf Erfahrungswelt beziehen „naturwüchtig" entstehen ohne Unterricht. Das Kind kann zum B. den Begriff »Baum" schon ohne Unterricht durch mehrmalige Betrachtung gewinnen oder irgend einen anderen Begriff, der sich auf Erfahrungswelt bezieht. Auf diese Weise gewonnene Begriffe sind aber oft verworren, dunkel und unrichtig. „Deutlichkeit d. h. die vollendete Gestalt eines Begriffes, wo man auf alle Merkmale bestimmt hinzudeuten vermag, kann nur die Frucht der Forschung oder des Unterrichts sein[2]").

Wir wollen nun sehen, welches Verfahren im Unterrichte Dörpfeld für die Bildung der Begriffe verlangt.

Wenn der Begriffsbildungsprozeß ans Ziel gelangen soll, so müßen deutliche und richtige Begriffe gewonnen werden. Das kann dann geschehen, wenn ein „absichtliches Besinnen" mit eingreift und sogar entweder ein „selbständiges", das man Forschen nennt, oder ein solches, das unterrichtlich veranlaßt und geleitet wird.[3]) Dieses selbstständige Forschen kann der Jugend nicht zugemutet werden, sondern sie ist viel mehr auf die Handreichung des Unterrichts angewiesen. Wie soll aber der Unterricht zu Werke gehen? Aus der Definition der Begriffe ergeben sich für Dörpfeld drei Operationen, die im wesentlichen berücksichtigt werden müßen. Die erste Operation besteht darin, daß man diejenigen Merkmale auffaßt (merkt), welche gemeinsam sind. Die zweite Operation besteht in dem Zusammenfassen dieser Merkmale in einen „Blick" und „Griff". „Diese zwei Operationen machen den Kern des Begriffsbildungsprozesses aus[4])". Dörpfeld nimmt aber an, daß sich noch eine dritte Operation hinzugesellen muß, die darin besteht, daß die Schüler in der Anwendung des gewonnenen Be-

1) Fr. W. Dörpfeld: Die schulmässige Bildung der Begriffe S. 8. Gütersloh 1904. V Auflg.
2) Ebenda S. 11.
3) „ 12.
4) „ 12.

griffes geübt werden müssen, d. h. „denselben geläufig zu machen und zugleich zu prüfen, ob er vollständig klar ist[1])." Diesen Operationen muß aber die Anschauung vorausgegangen sein, darum muß man nach Dörpfeld bei der schulmäßigen Bildung der Begriffe diese vier Akte in Betracht nehmen: 1. Anschauung, d. h. die Betrachtung (Beschreibung) einiger Repräsentanten, 2. Vergleichung, d. h. die Aufsuchung der gemeinsamen (gleichen) Merkmale, 3. Zusammenfassung des Gemeinsamen durch die Benennung des Begriffes und 4. Anwendung, d. h. Untersuchung anderer Objekte, ob dieselben ebenfalls unter den gefundenen Begriff gehören[2]). Diese vier Akte zeigt Dörpfeld an einem Beispiele aus der Pflanzenkunde. Der Lehrer zeigt den Schülern eine Pflanze und bemüht sich durch das Hervorheben der Repräsentanten, daß die Schüler klare Anschauung von ihr gewinnen dann zeigt er andere Pflanzen, wo die Schüler gemeinsame Merkmale aufsuchen, dann sie zusammenfassen, damit auf Grund dieser Zusammenfassung der Begriff entsteht.

Damit diese Stadien richtig verlaufen können, stellt Dörpfeld an den Lehrer vier Forderungen: 1. Die zu erklärenden Begriffe müssen ihm selbst deutlich und geläufig sein. 2. Er muß die zu betrachtenden Repräsentanten richtig auszuwählen verstehen. 3. Er muß diese den Schülern in der nötigen Anschaulichkeit vorführen. 4. Er muß den Blick der Schüler auf die zu merkenden Stellen richten[3]).

f.) Urteile und Schlüsse

Uber unterrichtliche Bildung der Urteile und Schlüsse hat sich Dörpfeld in seinen Schriften nicht so ausführlich ausgesprochen, wie über die vorher erwähnten Funktionen. Ich werde darum hier nur seine Auffassung über das Wesen der Urteile und Schlüsse hervorheben.

Unter Urteilen verstehet Dörpfeld einen Vorstellungsakt, „wobei zwei Begriffe in dem Sinne von Subjekt und Prädikat

1) Fr. W. Dörpfeld: Die schulmässige Bildung der Begriffe S. 12 Gütersloh 1904 V. Aufl.

2) Ebenda S. 17.

3) „ „ 23.

zusammen fertig im Bewußtsein stehen.[1])" Ein Urteil kann sehr kompliziert erscheinen, aber das ändert nach Dörpfelds Auffassung gar nichts an der Tatsache, daß es sich hier immer um ein Vorstellen handelt[2]).

Das Schliessen ist ein Urteilen, aber dasselbe unterscheidet sich vom Urteilen dadurch, daß man beim Urteilen nur zwei Begriffe (Subjekt und Prädikat) im Bewußtsein festzuhalten und in ihrer Beziehung zueinander vorzustellen hat, während beim Schließen drei Begriffe und somit auch drei Beziehungen vorkommen. „In dieser Komplikation liegt es eben warum das Schließen schwieriger ist als die übrigen Denkoperationen, genauer gesagt: in der Anstrengung, so viele Vorstellungen samt ihren Beziehungen gleichzeitig und mit voller Klarheit nebeneinander im Bewusstsein festzuhalten[3]). Das Schließen faßt Dörpfeld also auch als eine Art des Vorstellens nur mit dem Unterschiede vom anderen Vorstellen, daß dieses „von der Klarheit zweier anderen Vorstellungskomplexe und von ihrem ruhigen Standhalten im Bewußtsein abhängt[4])".

Ebenso hat sich Dörpfeld über das Wesen der Aufmerksamkeit, ihrer Bedeutung und unterrichtlicher Pflege in seinen Schriften wenig, man kann gerade sagen, gar nicht ausgesprochen

Nach dieser Darlegung der psychologischen Bedingungen des Unterrichts bei Dörpfeld, gehe ich zu der Darlegung der organisatorischen Bedingungen des Unterrichts.

---

1) Fr. W. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis S. 10. Gütersloh 1906. X. Auflg.
2) Ebenda S. 10.
3) » 11.
4) „ 13.

Die organisatorischen Bedingungen des erfolgreichen Unterrichts.

LEHRPLAN

a.) Die Einteilung der Fächer.

Der Lehrplan soll nach Dörpfeld normativ gestaltet sein[1]).

Diese Normalität des Lehrplans besteht darin, daß er die Gesamtheit von Lehrfächern umfaßt, die für die Erziehung und Bildung notwendig sind. Folgende Gegenstände sind es, die ein normativer Lehrplan nach Dörpfeld umfassen muß. A. Die sachunterrichtlichen Fächer: Naturkunde, Menschenleben (in Gegenwart und Vergangenheit), Religion. B Die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen, Schreiben. C. Die rein formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Der Lehrplan der Volks- und Bürgerschule darf nach Dörpfelds Ansicht nicht auf blosse Fertigkeiten: Lesen, Schreiben und Rechnen beschränkt werden, weil der Kern der Bildung davon abhängt, „daß der Unterricht einen würdigen Inhalt habe[2])». Die Volksschule ist zwar keine Fachschule, aber sie ist Bildungsanstalt und als solche darf sie keines der Fächer aus den erwähnten drei Gruppen entbehren. Besonders sind die drei Wissensfächer unentbehrlich, weil es nach Dörpfelds

1) Fr. W. Dörpfeld. Grundlinien einer Theorie das Lehrplanes zunächst für Volks nnd Mittelschulen (4. Auflg. Gütersloh 1903. S. 1. Real- nnd Sprachunterricht I. Teil: Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht S. 5. Gütersloh 1896.

2) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 4. Gütersloh IV Aufl. 1903.

Meinung überhaupt drei grundverschiedene Objekte gibt, an denen der menschliche Geist sich bilden kann. „Die Kulturgeschichte und eine richtige Analyse der Bildungselemente lehren, daß die Kultur an den genannten drei Wissensgebieten — Natur, Menschenleben und Religion — groß gewachsen ist[1])". Von dem Standpunkte der praktischen Lebensaufgaben betrachtet, ergibt sich dasselbe didaktische Grundgesetz, daß der Lehrplan die drei Wissensgebiete besonders enthalten muß, weil die drei Wissenskreise dem Menschen nicht nur als Bildungsmittel gegenüber stehen, sondern sie sind „viel mehr reale Lebenssphären, in welche er mit seiner gesamten Existenz nach Leib, Seele und Geist — hineingepflanzt ist[2])" Aus diesem Grunde fordert Dörpfeld, daß jede Lehranstalt, die für die allgemeine Bildung zu sorgen hat, jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer aufnehmen muß. Die Volksschule ist auch eine solche Anstalt, aber wegen der beschränkten Verhältnisse muß sie ihr Lehrmaterial einschränken, jedoch darf keines dieser Lehrfächer ganz ausfallen[3]). Das Wesen der allgemeinen Bildungsanstalten unterscheidet sich nach Dörpfelds Meinung von den Fachschulen eben dadurch, daß eine Fachschule eins dieser Gebiete oder gar einen einzelnen Zweig desselben auswählen kann je nach ihrem Bedürfnis und Belieben, während die allgemeinen Bildungsanstalten — Volkschule, Realschule, Gymnasium das nicht dürfen: »denn da sie ihre Zöglinge allseitig zu schulen haben, so müssen sie die sämtlichen Wissensgebiete in ihren Lehrplan aufnehmen, sie dürfen keins zurückstellen und keins bevorzugen[4])".

Warum die Sprache mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen und Schreiben an zweite und die formunterrichtlichen Fächer an dritte Stelle kommen müssen, beantwortet Dörpfeld so: „Daß der Sprachunterricht unmittelbar nach dem Sachunterricht genannt ist, will andeuten, daß Sachunterricht

1). Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 9. Gütersloh IV Aufl. 1903.
2) Ebenda S. 9.
3) „ „ 10.
4) „ „ 14.

und Sprachunterricht nahe verwandt sind, und darum unbeschadet ihrer Selbständigkeit, eng verbunden sein müssen, mit anderen Worten: Die Sprachbildung muß, wenn sie gediegen und gesund sein soll, ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben werden[1])». Die Fächer des Formunterrichts: Rechnen, Zeichnen, Gesang müssen darum an dritte Stelle kommen. Denn, „während die Sprache nur ihren Zeichen nach zum Formunterricht gehört, aber ihren Jnhalt fast ganz den sachlichen Gebieten entnimmt, haben es jene Fächer dagegen mit bloßen Formen zu thun und treten darum erst in dritter Reihe auf[2])". Sie müssen auch in nächster Beziehung zu dem Sachtunterrichte stehen.

Wir wollen nun sehen, wie Dörpfeld die Beziehung der Fächer zueinander auffasst.

b.) Das Verhältnis der Lehrfächer zu einander.

Alle Gegenstände bilden nach Dörpfeld ein Ganzes; sie dürfen darum nicht isoliert vorkommen, sondern nur in Verbindung miteinander. Diese Verbindung der Gegenstände fordert die Natur der Gegenstände selbst, außerdem ist sie auch aus dem psychologischen und ethischen Grunde notwendig[3]). Die Natur der Gegenstände fordert diese Verbindung darum, weil viele Fächer miteinander im Zusammenhange stehen und weil sie ihrer Deutlichkeit halber der anderen bedürfen. So hängt z. B. die Geographie mit der Naturkunde zusammen, die Naturkunde umgekehrt mit der Geographie. Die Geschichte steht im Zusammenhange mit der Religion und diese wiederum mit der Geschichte. Manche Fächer haben dasselbe Ziel wie z. B. die Geschichte und Religion, welche das Ziel in der Gesinnung haben. So sind also nach Dörpfelds Meinung viele Gegenstände miteinander verwandt entweder ihrem Stoff oder Form und Zweck nach. Die biblische Geschichte und Kulturgeschichte sind z. B. sowohl nach Stoff, als auch der Form

1) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 8. IV Auflg. 1903. Gütersloh.

2) Ebenda S. 8.

3) Fr. W. Dörpfeld: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer S. 87—88. Ergänzungsansatz zu den Grundlinien einer Theorie des Lehrplans 4. Auflg. 1903. Gütersloh.

und Zweck verwandt. Ebenso die Geographie, Naturkunde und Ethnographie, „welche deshalb zusammenstehen, weil sie zusammen die stabile Unterlage des Menschenlebens kennen und verstehen lehren sollen[1])". Psychologisch ist die Verbindung der Fächer darin begründet, „daß die Seele ein einfaches, ein absolut einfaches Wesen ist" und darum strebt sie das Chaos der ihr zuströmenden Kenntnise (Vorstellungen) einheitlich zu ordnen, mit anderen Worten: „sie kann nicht ruhen bis die erworbenen Vorstellungen nach ihrer logischen Zusammengehörigkeit untereinander verbunden sind[2])". Hier beruft sich Dörpfeld auf Herbart, dessen Verdienst er besonders lobt, diese Verknüpfung der Vorstellungen und den Wert ihrer Zusammengehörigkeit hervorgehoben zu haben. Durch diese Verbindung der Vorstellungen miteinander denkt Dörpfeld, daß man die Jntelligenz und ihre Stärke besonders intensiv unterstützt, weil diese intensive Stärke der Jntelligenz und ihre Steigerung ausschließlich auf der reflexionsmäßigen Verbindung der erworbenen Vorstellungen und Vorstellungsgruppen beruht. Er sagt: „was man sonst Erfindungstalent, Witz, Gedankenfülle, poetische Productivität, Geistesreichtum, Genialität etc. nennt. hat dem Lernen nach keine andere Grundlage als eben diese, (reflexionsmäßige Verbindung der Vorstellungen und Vorstellungsgruppen) und soweit der Geist überhaupt etwas lehren kann, müssen auch diese Tätigkeiten lernbar sein[3])". Aus dem ethischen Grunde ist die Verbindung der Fächer darum notwendig, weil der Begriff der „Gesinnung" darauf hinweist, daß in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Begehrungen eine Einheit, eine Harmonie zu Stande gebracht werden muß. Dörpfeld sagt: „soweit diese Einheitlichkeit nicht vorhanden ist, soweit gleicht ein solcher Mensch einem Wesen, worin mehrere Geister hausen[4])" Wenn diese Einheitlichkeit aber auch vorhanden ist, so muß sie von sittlichen Prinzipien beherrscht werden um sittlich genannt werden zu können. Es sind im allgemeinen hinsichtlich der sittlichen Erziehungszwecke zwei Aufgaben, die der Unterricht nach Dörpfelds Meinung

1). Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 109. IV. Auflg. 1903. Gütersloh
2) Ebenda S. 128.
3) „ 137.
4) „ 178.

erfüllen muß: eine allgemeine und eine besondere. „Die allgemeine fordert, daß er soviel in seinen Mitteln liegt dahin strebe, in die Willensregungen Einheit und Harmonie zu bringen[1])". Da die Willensaktionen auf den Gemütszuständen ruhen und diese wieder auf den Vorstellungen, so folgt daraus, daß man zuerst in die Vorstellungen Einheit und Harmonie bringen muß. So ist man nach Dörpfelds Auffassung behufs der Gesimungs- und Charakterbildung auf denselben Weg gewiesen, welchen die Erkenntnisbildung vorschreibt: die Verknüpfung der Vorstellungen zu einem einheitlichen Ganzen. Die besondere Aufgabe des Unterrichts fordert, daß der gesamte Unterricht (Lehrplan, Pensenverteilung, Lehrverfahren) so eingerichtet werden muß, „daß die mannigfachen Verknüpfungen der Lehrstoffe alle mit vereinter, konzentrierter Kraft auf das eine, höchste Ziel hinwirken, in diesem geordneten Seelenganzen den ethischen Jdeen zur Herrschaft zu verhelfen[2])". Und aus diesem höchsten Ziel, das nach Dörpfelds Meinung in der Gesinnung und Charakter besteht, folgt „die erste und notwendigste Bedingung: planmäßige und vielseitige Verknüpfung der Lehrstoffe[3])".

Die Verbindung der Fächer kann man dadurch zu Stande bringen daß man dem Religionsunterricht um den sich die übrigen Fächer gruppieren, die zentralie Stellung ernräumt. Dörpfeld sagt wörtlich: a) „Die drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Natur) müssen die Basis des Sprachunterrichts und des übrigen Formunterrichts bilden. b) Das Zentrum des Sachunterrichts ist der Religionsunterricht oder Gesinnungsunterricht; derselbe ist somit (auf Grund von a) auch das Zentrum der sämtlichen Lehrfächer[4])".

Die drei sachunterrichtlichen Fächer müssen darum die Basis des Sprachunterrichts und des übrigen Formunterrichts bilden, weil die Natur der Gegenstände und der menschliche Geist das fordern. Dörpfeld sagt: „Ein Blick auf die Lehrgegenstände lehrt, daß die Wissensgebiete (Natur, Menschenleben und Religion) schon von Natur die Basis der übrigen bilden,

1) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 138. IV. 1903. Auflg. Gütersloh
2) Ebenda S. 139.
3) „ 143.
4) Fr. W. Dörpfeld: Der Didaktische Materialismus S. 64. V. Auflg. 1905. Gütersloh.

indem diese ihren sachlichen Jnhalt, mittelbar oder unmittelbar aus den Wissensgebieten erhalten. Ein Blick auf die Organisation des Geistes lehrt, daß diese anderen Lehrfächer neben ihrem Selbstzwecke auch eine bedeutsame, teilweise höchst bedeutsame Aufgabe im Dienste der sachunterrichtlichen Fächer haben[1])". So denkt Dörpfeld, daß sowohl die sachunterrichtlichen als auch die formunterrichtlichen Fächer aneinander gebunden sind und die formale Bildung, wenn sie gesund und vielseitig sein soll, ist an die materiale Vollständigkeit des Unterrichts gebunden. Dieselbe Abhängigkeit hebt Dörpfeld auch für die Fertigkeiten hervor indem er sagt: „Alle Fertigkeiten können nur dann gedeihen und ihren vollen Bildungsbeitrag liefern, wenn sie die Sachgebiete, aber alle drei, sich zur Basis, zum Wurzelboden dienen lassen[2])". Den Grund dazu findet Dörpfeld darin, daß die Fertigkeiten ohne Stütze auf den Sachunterricht an Jnteresse verloren hätten, sie wären „trocken" „mager". Damit also die Fertigkeit vorwärts gehen und die Frische gewinnen könnten, dürfen sie nicht zum Zentrum des Unterrichts gemacht werden oder isoliert vom Sachunterrichte vorkommen, sondern ihnen muß der Sachunterricht vorausgehen, als derjenige von welchem sie diese Stütze und somit auch die Frische gewinnen[3]).

c.) Die zeitliche Ordnung der Lehrgegenstände.

Das Lehrmaterial muß graduell angeordnet sein oder anders gesagt nach „konzentrischen Kreisen". Jn jedem Jahre soll man etwas Ganzes lehren und in nachfolgenden Jahren dasselbe wiederholen und eindringender bearbeiten[4]). Jn diesem Sinne spricht sich Dörpfeld gegen die Zillersche Märchen und die Robinsonstufe aus. Die Gründe für konzentrische Anordnung des Lehrmaterials findet Dörpfeld darin: 1. Die zentrale Gestalt und die Geschichte des Heilandes können schon den Kleinen nahe gebracht und vertraut gemacht wer-

1) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 83. IV. Auflg. 1903. Gütersloh.

2) Ebenda S. 85.

3) „ „ 77.—79.

4) „ 61.

den. 2. „Da die Hauptgeschichten des Alten Testaments auch auf den oberen Stufen vorkommen, so wird vermieden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe,[1])“

d.) Der Lehrgang.

Dörpfelds Theorie über den Lehrgang ergibt sich aus seiner Auffaßung der Bildung der Begriffe und des Verlaufs des Lernprozesses. In jedem einzelnen Gegenstande muß nach Dörpfeld darauf geachtet werden, daß man von der Anschauung ausgehe und dann zum Denken und Anwenden fortschreite. Er sagt: „Die erste Erkenntnistätigkeit, welche das Neulernen in Anspruch nimmt, ist in allen Fächern bekanntlich das Auffassen eines konkreten Stoffes, oder wie man kurz zu sagen pflegt: das Anschauen. Auf Grund dieser gewonnenen Anschauungen kann die zweite Tätigkeit des Neulernens dann vor sich gehen · Die Erzeugung abstakter Vorstellungen oder die Begriffsbildung, kurz: Das Denken.

Beim schulmäßigen Unterrichte ist es aber mit dem Neulernen noch nicht abgeschlossen. Von verschiedenen Seiten her wird man darauf geführt, daß noch ein Drittes hinzutreten muß.[2])“ Dieses Dritte nennt Dörpfeld das Anwenden. Das Wesen dieser Anwendung besteht darin, daß die Schüler die gewonnenen Begriffe erproben, befestigen damit sie ihnen geläufig werden. Das geschieht dadurch, „daß neue, vielleicht fremdartig scheinende Beispiele vorgeführt werden, damit der Schüler sich übe, das vorhin gelernte Allgemeine, was auch in diesen Beispielen steckt, leicht und schnell wieder zu erkennen.[3]“ So führt er die fünf von Ziller vorgeschriebenen Hauptoperationen: Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode auf drei zurück.[4])

---

1. Fr. W. Dörpfeld: Der didaktische Materialismus S. 6. Gütersloh V. Auflg 1905.

2.) Fr. W. Dörpfeld: Beiträge zur pädagogischen Psychologie S. 87. Gütersloh 1906. II. Auflg. nnd der didaktische Materialismus S. 76.—77. Gütersloh V. Aflg. 1905.

3.) Fr. W. Dörpfeld: Der didaktische Materialismus S. 76. Gütersloh V. Auflg. 1905.

4.) Zlller: Allg. Pädagogik S 257—324. Leipzig III. Auflg. 1892.

Spezielle Unterrichtslehre.

DIE HUMANISTISCHEN FÄCHER.

a.) Der Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht bildet nach Dörpfeld den Kern und die Hauptsache aller Unterweisung. Er stellt diesen Unterricht in den Dienst der Gesinnungs- und Charakterbildung, ins Zentrum aller Lehrfächer. Er betrachtet ihn nicht bloß als einen Unterricht des Wissens, sondern als denjenigen, der das Gewissen betrifft; deswegen sollen die religiösen Sachen als Gewissenssachen ganz anders gelehrt werden als die blossen Wissens sachen, weil der Unterrichtszweck hier erst dann als erreicht gelten kann, wenn neben dem Wissen auch ein Eindruck auf Herz und Gemüt erzielt, die Teilnahme des Gewißens geweckt, kurz „wenn die gewünschte Gesinnung erzeugt ist."[1]) Aus der Natur und Eigenschaft dieses Unterrichts ergeben sich dann Dörpfelds fünf Postulate, von denen sich das erste auf den Lehrer bezieht, das zweite auf die Lehrweise, das dritte auf das Wiederholungslernen, das vierte auf die Religionsgemeinschaft, in deren Mitte die Schule steht, und das fünfte auf die Schuleinrichtung.[2]) Nach dem ersten von Dörpfeld aufgestellten Postulat ist die religiöse Unterweisung von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig. Die Gewissenssachen stellen eine besondere Anforderung an die Persönlichkeit des Lehrenden, näm-

1.) Fr. Dörpfeld: Die Natur der Gewissenssachen und die daraus entspringenden didaktischen Forderungen. S. 131, in dem W. Religionsunterricht, II. Auf. 1895. Gütersloh.

2) Ebenda S. 132.

lich die, daß er diese nicht bloß lehre, weil es Amt und Brauch so mit sich bringen, sondern daß er sie lehre, weil es das in ihm innewohnende Empfinden so verlangt.[1]) Das zweite Postulat, das die Lehrweise des Religionsunterrichtes betrifft, betont, daß alles geschehe, was geeignet ist, das Gemüt und Gewissen der Schüler zur Teilnahme anzuregen: „Der Lehrer erzähle aus der eigenen Anschauung heraus, frei, anschaulich und ausführlich." Die Heilswahrheiten wollen nicht lediglich vermittelt sein, sie verlangen lebendige Zeugen. Der Lehrer darf sich keineswegs an das Lesebuch binden, sondern soll frei und ausführlich vortragen. Ueberall, wo der Lehrer es für notwendig hält, die Geschichten auf die Kinder eindrucksvoller zu gestalten, soll er sich persönlicher Zutaten bedienen, oder sogar sie auch durch die Bilder veranschaulichen. Alle Wissenschaften bedienen sich dieses Veranschaulichungsmittels (der Bilder), warum sollte man es denn nicht im Religionsunterricht gebrauchen? Die beste sprachliche Darstellung kann nicht immer das Bild ersetzen, namentlich nicht bei Sachen und äußeren Verlältnissen; noch viel weniger aber können die Bilder die Stimme des Erzählers ersetzen, besonders wenn es sich um Herz und Gemüt handelt. In Summa: „Die papierne Illustration kann aus Not entbehrt werden; das ausfürlich-anschauliche Erzählen niemals."[2]) Dörpfeld legt also dem anschaulichen Erzählen im Religionsunterrichte großen Wert bei Im dritten Postulat verlangt Dörpfeld, daß bei dem Lernen der religiösen Sachen so viel als möglich alles das vermieden werde, was den eigentlichen religiös-sittlichen Zweck dieses Unterrichts beeinträchtigen könnte.[3]) Dieser religiös- sittliche Zweck kann nach Dörpfeld in vielfacher Weise beeinträchtigt werden. Einmal wenn man nicht genügend auf das Quantum des Lehrmaterials achtet, wenn es über das rechte Maß hinausgeht und andersmal, wenn man qualitativ verkehrt verfährt, indem man von den Kindern anstatt ein richtiges Beantworten der an sie gestellten Fragen, ein zusammenhängendes Wiedererzählen der Geschichten verlangt. Der religiös- sittliche Zweck leidet auch dann, wenn die Lehrmanier zur Unnatürlichkeit sich steigert d. h. wenn die Natur der Sache und die Natur

1) Fr. W. Dörpfeld: Religionsunterricht. S: 132. II Aufl. 1895. Gütersloh.
2) Ebenda S. 139.
3) „ S. 146,

des Kindes sehr verkannt werden. Dahin gehört nach Dörpfelds Ueberzeugung der Fall, wo auf der Unterstufe schon auf ein zusammenhängendes, wörtliches Wiedererzählen hingearbeitet wird, wo man also, weil das Lesen noch nicht mithelfen kann, jede Geschichte so lange vorerzählt und abfragt, satzweise vorspricht und satzweise nachsprechen läßt, bis das „leidige Ziel" erreicht ist. Dörpfeld behauptet, daß man der Sache besser dienen könne, wenn man sich um das Behalten der Geschichten gar nicht weiter kümmerte und dafür lieber einige Geschichten mehr erzählte, obwohl damit nicht gesagt sein soll, daß das gänzliche „nicht weiter bekümmern" just das richtige wäre. Weiter entsteht durch ein solches Verfahren nicht nur bei Schülern, sondern auch bei dem Lehrer eine Verstimmung; weil er auf diese verkehrten methodischen Irrwege geraten, zum Quäler seiner Kinder wird, der Hauptzweck aber trotzdem nicht erreicht wird. Im Hinblick auf diese vier hervorgehobenen Punkte, verwirft Dörpfeld unbedingt das zusammenhängende Wiedererzählen von Seiten der Kinder als Lernziel, weil darin mehr oder weniger ein mechanisches Lernen zu Grunde liegt, und empfiehlt, daß nur einige Geschichten genau gelernt werden. Für die Oberstufe gilt ihm als Lernziel, daß die Schüler bei genau zu lernenden Geschichten im Stande sein müssen, auf die Fragen des „Enchiridions" und eingeschobene freie Fragen sicher und geläufig zu antworten; bei allen übrigen Geschichten genügt eine summarische, übersichtliche Kenntnis. Dieses Wissen steht in Dörpfelds Augen an Wert nicht niedriger als „das gewöhnliche Wiedererzählenkönnen, sondern höher, weil dort das Lernen wie das Antworten ein besonnenes Ueberlegen voraussetzt."[1]) Im vierten Postulat bringt Dörpfeld den Erfolg des religiösen Unterrichts in Abhängigkeit von dem sittlich- religiösen Zustande des Volkstums. „Die Pädagogik fordert für eine planmäßige religiössittliche Erziehung als erste unerläßliche Bedingung, daß jede Schulanstalt von einer Genossenschaft getragen sei, deren Glieder sich zu demselben ethischen Bildungsideal bekennen, derselben Konfession angehören."[2]) Das ist nach Dörpfelds Auffassung aus dem Grunde nötig, weil der Erfolg des Unterrichts

1.) Fr. W. Dörpfeld: Religionsunterricht. S: 147. Gütersloh. 2. Auflg. 1895.

2.) Ebenda S. 159.

in den Gewisenssachen (Religion) außerordentlich durch den sittlich - religiösen Zustand des Volkstums bedingt ist. Die Schule muß darum besonders diesen sittlich-religiösen Zustand der Volksgemeinschaft in Rücksicht nehmen, damit kein Widerspruch zwischen der sittlich-religiösen Lehre in der Schule und den religiösen Anschauungen des Volkstums entstehe, womit auch der sittlich-religiöse Zweck selbst geschädigt wäre. Im fünften Postulat verlangt Dörpfeld, daß Schuleinrichtung auch besonders dem religiösen Unterrichte in der Volksschule zu Hilfe komme. Besonders ist die Schülerzahl in Betracht zu ziehen.

Die Hauptanfgabe des Religionsunterrichtes in der Volksschule ist also nach Dörpfeld, das sittliche Denken zu bilden und zu schärfen: einmal, „weil das sittliche Gewissen das einzig zuverlässige Band ist, welches die auseinanderfahrenden religiösen, politischen und sozialen Parteien zusammenhalten und so die Nation vor der Zerrüttung bewahren kann, und zum andern, weil dadurch die Herzen für die religiöse Unterweisung offen erhalten bleiben." Darum soll der Religionsunterricht nicht vergessen diejenige Seite des Lehrstoffes hervorzuheben welche geeignet ist, das sittliche Denken zu bilden und zu schärfen. Der Religionsunterricht soll das abstrakt Dogmatische, wie die Katechismen es darstellen, möglichst im Hintergrunge stehen lassen und seinen Lehrstoff vor allem da suchen, wo das Dogmatische konkret auftritt: also in der bibblischen Geschichte (und in anderen christlichen Lebensbildern) in Liedern, Gebeten und Kernsprüchen.[2])

b.) Der Geschichtsunterricht.

Ueber den Geschichtsunterricht hat sich leider Dörpfeld nicht so ausführlich ausgesprochen. Aus denjenigen Notizen aber, die man meistenteils in den Schriften zur allgemeinen Didaktik vorfindet, ersieht man, daß er diesem auch eine ansehnliche Stellung im Lehrplane der Volksceshule zuschreibt. Das Menschenleben stellt sich nach zwei Seiten dar: „einmal so wie es jetzt gestaltet ist, und sodann so, wie es in den vergangenen Zeiten sich entwickelt hat. Gehört etwas aus der Geschichte in den Jugendunterricht, so wird noch eher etwas

1.) Fr Dörpfeld: Religionsunterricht. S: 158. Gütersloh 2. Auflg. 1895.
2.) Ebenda S. 159.

aus den gegenwärtigen menschlichen Verhältnissen und Zuständen hineingehören; denn die Gegenwart, sofern es sich um gefestigte Verhältniße handelt, liegt dem Kinde näher als die Vergangenheit.“ Das Kind muß seine Umgebung kennen lernen, um sich in den Verhältnißen des gegenwärtigen Menschenlebens zurechtfinden zu können.[1])“ Die Teilnahme und das Interesse für das gegenwärtige Leben können aber nur dann erweckt werden, wenn man den Menschen zunächst als ein einzelnes Individuum kennen lernt, dann sein Verhältnis zu den kleineren wie zu den größeren Gemeinschaften, seine Lebensweise und Sitte wie auch die volkswirtschaftliche Betätigung. Diese Dinge aber müssen in der Volksschule nur elementarisch vorgetragen werden.[2]) Ob in der Volksschule bloß Vaterlandsgeschichte zu lernen sei, das entscheidet Dörpfeld nicht. Er verlangt nur, wenn die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule wesentlich darin besteht, den Patriotismus zu pflegen, die Staats- und Kriegsgeschichten zu berücksichtigen, wie auch die Persönlichkeiten, die an der Spitze des Staates stehen, oder als Führer und große Männer des Vaterlandes gelten. Ihre Biographien sind den Kindern vorzutragen; aber besonders ist die Aufmerksamkeit auf diejenigen Personen zu richten, die in derselben sozialen Schicht aufgewachsen sind und „in ihrem Leben anschaulich erkennen lassen, wie gediegene Gesinnung und beharrliches Streben überall eine sichere Verheißung haben.“[3])

c.) Der muttersprachliche Unterricht mit seinen Fertigkeiten.

Was den Sprachunterricht betrifft, so betrachtet Dörpfeld den Sachunterricht als den eigentlichen Boden, worauf ersterer beruhen soll. „Der Sprachunterericht soll seinem Hauptteil und Kern nach in und mit dem Sachunterricht gegeben werden.“[4] „Man gebe einen tüchtigen Sachunterricht in der (Naturkunde, im humanistischen Gebiete und in der Religion) sprachmethodisch richtig, so ist die Hauptsache im Sprachunterricht getan.[5])

1) Fr. Dörpfeld: Zur allgemeinen Didaktik S. 21. Gütersloh 4 Aufl. 1903.
2) Ebenda S. 18—21.
3) „ „ 24—25.
4) Fr. W. Dörpfeld: Realunterricht S. 136. Gütersloh 1895.
5) Ebenda S. 105.

Die Fehler, die den Sachunterricht begleitet haben sind für Dörpfeld ohne Zweifel die Fehler des Sprachunterrichts. Er führt drei solche Fehler an, von welchen sich der erste auf die Rangordnung der drei Lehrziele, der zweite auf die praktische Rangordnung der Sprachorgane, der dritte auf das Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht bezieht.[1])

Im Hinblick auf den ersten Fehler verlangt Dörpfeld, daß der Sprachfertigkeit und dem Sprachverständnis viel mehr Zeit zu widmen sei, als der Sprachrichtigkeit. In diesen beiden Faktoren (Sprachfertigkeit und Sprachverständnis) steckt mehr Bildungswert als in der Sprachrichtigkeit. Er sagt: „Auf jeder Stufe müssen die Uebungen für die Sprachfertigkeit und für das Sprachverständnis bedeutendes Uebergewicht erhalten, und unter ihnen besonders wieder die für die Sprachfertigkeit“[2]) Die Sprachkorrektheit lässt Dörpfeld nicht vollständig ausfallen, aber er betrachtet sie doch viel mehr als eine Begleitübung.

Was die praktische Rangordnung der Sprachorgane betrifft, so muß der Lehrer bei seiner Arbeit viel mehr, infolge der Bedingungen der Entstehung der Sprache, die Zeit auf die Uebung des Ohres und der Zunge verwenden. „Damit die gesamte Sprachbildung zu ihrer Vollkraft komme, eben darum muß auf allen Stufen zuoberst die Mundsprache gepflegt werden.“[3]) Dies kann am meisten in Lesestunden, bei Antworten und beim Hersagen desjenigen, was die Schüler gelernt haben, geshechen. Wenn aber die Zahl der Schüler nicht gestattet diese Uebungen einzeln vorzunehmen, so soll man sich des Chorsprechens bedienen.[4]) Diese Uebungen allein genügen aber nicht, das Ziel vollständig zu erreichen. Die Schüler sollen vielmehr auch zu Hause sich im Reden üben, indem sie laut lesen und halblaut memorieren. Die Mundübungen sind also nach Dörpfeld von grossem Werte für die Sprache.

Als Grundlage des Sprechenlernens dient der Sachunterricht. Es sind im wesentlichen drei psychologische Gründe, die Dörpfeld in Bezug auf das Verhältnis des Sprachunterrichts

1.) Fr. Dörpfeld: Realunterricht S: 1 6. Gütersloh 1895

2.) Fr. W. Dörpfeld: Sprachfertigheit, Sprachverständnis. (Realunterricht) S. 105 136. Gütersloh. 1895

3.) Fr. W. Dörpfeld: Realunterricht S: 111. Gütersloh. 1895.

4.) Ebenda S. 111.

zu dem Sachunterricht anführt: 1. Das Verhältnis der Verstandesbildung zum Wissensstoffe, 2. das Verhältnis des Verstandes zur Sprache und 3. das Verhältnis der Sprachbildung zum Wissensstoffe[1]).

Das erste Verhältnis (das Verhältnis der Verstandesbildung zum Wissensstoffe) ist nach Dörpfeld darin deutlich characterisiert, daß der Sachunterricht (worunter er das humanistische und realistische Gebiet versteht) dazu geeignet ist, das Denken und die Kenntnisse zu erweitern. Der Verstand findet hier seine Nährquelle hinsichtlich der Quantität, der Qualität, und des Jnteresses, das in dem Sachunterrichte als treibende Kraft für die Denktätigkeit steckt[2]). Was das zweite (das des Verstandes zur Sprache) und das dritte Verhältnis (das der Sprachbildung zum Wissensstoffe) anbelangt, so sind sie dadurch charakterisiert, daß durch die Sprache (den Ausdruck) unsere Gedanken zum Ausdruck gebracht werden und dann dadurch, daß ebenso wie unser Verstand durch die Wissensstoffe erweitert wird, dies auch bei der Sprache geschieht. Darum empfiehlt Dörpfeld als Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule das belletristische Lesebuch und dann die sachunterrichtlichen Lehrbücher[3]).

DIE REALISTISCHEN FÄCHER.

d.) Der naturkundliche Unterricht.

Ueber den naturkundlichen Unterricht in der Volks- und Bürgerschule hat sich Dördfeld vielfach und an vielen Stellen in seinen Schriften geäußert. Es gibt nach ihm drei grundverschiedene Objekte an denen sich der Mensch bilden kann: „die Natur, die Menschenwelt und die religiöse oder übersinnliche Welt.[4])“ In jedem dieser Lehrfächer steckt ein Bildungsvermögen eigentümlicher Art. Auf dem religiösen Gebiete handelt es sich um die Güter, welche man „Seelenheil“ und „Seelenfrieden‘ oder „Heilsgüter“ nennt; auf dem humanisti-

1.) Fr. W. Dörpfeld: Realunterricht S: 119. Gütersloh. 1895.

2) Ebenda S. 125.

3) Fr. W. Dörpfeld: Zwei dringliche Reformen in Real- und Sprachunterricht. S. 10!. IV Auflg. Gütersloh. 1896.

4) Fr. W. Dörpfeld: Religionsunterricht. S: 15. Gütersloh. 1895.

schen Gebiete handelt es sich um das, was man „Kultur“ „Civilisation“, „Gesittung“ und „Geselligkeit“ nennt; auf dem Gebiete der Natur handelt sich „um die leibliche Gesundheit und alle sogenannten wirtschaftlichen Güter[1]).« Diese drei Gebiete sind aber nicht nur aus einem theoretischen (wissenschaftlichen und künstlerischen) Jnteresse notwendig, sondern auch aus dem praktischen und darum muß man sich um sie bekümmern, wenn man seine „Existenz“ und sein „Wohl“ sichern will Dörpfeld sagt: »Ob das menschliche Leben beschränkt oder reich, gebunden oder frei, geschädigt oder glücklich sei, hängt ganz und gar davon ab, wie die Menschheit im ganzen und der einzelne insbesondere diese Bedingungen ihrer Existenz kennen, sich darin zurechtfinden und ihnen gemäß zu leben verstehen[2])“. Jn einem vollständigen Lehrplane daher, ganz besonders dem der Volkschule, müssen also wegen dieses eigenartigen darin enthaltenen Bildungswertes auch die naturkundlichen Lehrfächer berücksichtigt werden. Die psychische Fähigkeit aber der Schüler, ihre Zahl und der Zeitmangel sind ein erschwerender Umstand; deswegen soll man aus der Naturkunde das Beste und das Notwendigste auswählen und herausgreifen. Dörpfeld sagt: „Es darf nicht mehr ausgewählt werden, als die Schule verarbeiten kann — aber auch nicht minder. Was aber ausgewählt ist, das soll nach allen Regeln der Didaktik durchgearbeitet werden, damit die erlangte theoretische Bildung sich zugleich als praktische Lebensausrüstung erweise[3])“. Das Verfahren in den naturkundlichen Lehrfächern hat Dörpfeld in dreizehn Thesen dargestellt. Die erste dieser Thesen fordert, daß der naturkundliche Unterricht sich streng auf dem Boden der Anschauung halte. Man wähle aus der Naturkunde etwas, was der Beobachtung leicht zugänglich ist. Man lasse die Kinder die Naturobjekte betrachten, wenn eine gute Kenntnis von ihnen erworben werden soll, man halte sich keineswegs an das bloße Definieren der Begriffe[4])“ Die zweite These behandelt die Frage nach der Auswahl des naturkundlichen Stoffes und for-

1.) Fr. Dörpfeld: Realunterricht S: 15. Gütersloh 1895.
2.) Ebenda S. 16.
3.) „ 15.—16.
4.) „ 18.—19.

dert, daß man durch diese Stoffauswahl, sie sei auch noch so begrenzt, etwas ganzes von Naturanschauung anstrebe, sich nicht nur bemühe, möglichst viel und Vieles zu lehren, sondern darnach strebe, auch ein eingehendes Auffassen der Einheitlichkeit des Naturlebens anzubahnen[1]). Jn dieser These äussert sich wiederum Dörpfelds Ansicht von der Anordnung des Lehrmaterials nach konzentrischen Kreisen. Mit Rücksicht auf diese zweite These hat Dörpfeld die dritte These aufgestellt, nämlich, daß man den naturkundlichen Unterricht in Volksschulen, besonders auf unteren Stufen, auf drei Fächer beschränken muß: Mineralkunde, Pflanzenkunde und Tierkunde), weil sie den Schülern leicht vorgezeigt und dann unter unmittelbarer Anschauung besprochen werden können[2]). Die vierte These fordert, daß der naturkundliche Unterricht in der Volksschule und in allen allgemeinen Bildungsanstalten sich die zweifache Aufgabe stelle, nämlich einmal, die Natur an sich zu betrachten und dann ihr Verhältnis zum Menschenleben[3]).

Jn der fünften These zeigt Dörpfeld, wie den Kindern die Naturkörper aus den drei Naturreichen bekannt gemacht werden. Er sagt: „Einige Naturkörper sind eingehend zu betrachten, bei anderen genügt ein notizmäßiges Kennenlernen." Bei der Betrachtung der Natur an sich muß die Volksschule wegen ihres quantitativ beschränkten Materials mehr auf die sorgfältige Durcharbeitnng desselben achten und die Kinder im naturkundlichen Beobachten und Vergleichen üben. Diese Uebung verlangt eine eingehendere und genauere Betrachtung der Naturkörper, deren Zahl aber in der Volksschule nur eine kleine sein darf. Die Betrachtung der Natur im Verhältnis zum Menschenleben wird sich besonders darauf beschänken müssen wie Naturkörper von dem Menschen wirtschaftlich verwertet (benutzt) werden. Hier wird dann umgekehrt zu verfahren sein, d. h. den Kindern müssen viele solche Körper vorgeführt werden, die sich durch ihren eigentümlichen Nutzen auszeichnen; aber eine genaue Kenntnis ist nur von einigen wenigen Eigenschaften notwendig. Die Kinder müssen sie nur kennen,

1.) Fr Dörpfeld: Realunterricht. S: 20.—24. Gütersloh 1895.
2.) Ebenda S. 25.—26.
3) „ 26.—30.

unterscheiden und ihre wirtschaftliche Benutzung wissen.[1]) Die sechste These sagt, daß der naturkundliche Untericht schon auf der Unterstufe beginnen muß, wenn er einen „nennenswerten Ertrag liefern soll."

Die übrigen Thesen weiter (7—13.) charakterisieren das Verfahren in dem naturkundlichen Unterrichte so, daß man in ihm mehr, als es bischer geschehen ist, die Erfahrungskenntnisse der Kinder mit verwerten soll (These 7), dann, daß die Unterweisung stets zuerst durch das freie mündliche Wort geschehe, nicht durch das Buch. „Kein Stück Papier, sondern eine lebendige Person soll Lehrer sein" (These. 8.)[2]) Dem mündlichen Unterricht muß im zweiten Stadium (Repetition oder Einprägung ein (Real) Lesebuch zur Seite treten. Die naturkundichen Lesestücke müssen dem Jnhalt nach genau berechnet, in der Darstellung anschaulich, ausführlich und sprachlich leicht verständlich sein (These 9.)[3] Dem mündlichen Wort und dem Lesebuche muß als Drittes im Bunde ein Frageheft zur Seite treten als Lehrhilfsmittel, weil das mündliche Wort vornehmlich dem richtigen Auffassen (Verstehen) der Sache, das Lesebuch dem Wiederholen (Einprägen) des Gelernten, das Frageheft zwar auch dem Einprägen, hauptsächlich aber der Durcharbeitung und Reproduktion dient (These 10.)[4]) Die Lehrweise sei die des sogenannten Anschauungsunterrichts, aber mit einer bestimmten sachlichen Lernaufgabe. (These 11.)[5]) Während auf der Unterstufe der Unterricht hauptsächlich auf das mündliche Lehrwort sich stützen muß, kann auf der Mittelstufe auch das Lesen schon eine namhafte Hilfe gewähren; doch bedarf die Lesefertigkeit noch sehr der Uebung, insbesondere auch deshalb, damit diese Hilfe später der Oberstufe vollauf zu gute kommen könne. Deshalb richte man das Augenmerk darauf, das Lesebuch allseitig, sachlich und sprachlich, auszunutzen (These 12.)[6]) Da durch dieses die volle Durcharbeitung des Gelernten eintreten soll, so muß für diese Durcharbeitung das Frageheft den Mittelpunkt des Unterrichts bilden und man muß bestrebt sein, auch dieses Lehrmittel allseitig sachlich und sprachlich auszunutzen (These 13.)[7])

1.) Fr. W. Dörpfeld: Realunterricht S. 30.—36. Gütersloh. 1895
2.) Ebenda S. 40.—41.
3.) „ 41.—43.
4.) „ 43.—46.
5.) „ 46.—50.
6.) „ 50.—54.
7.) „ 54.—57.

e.) Die Geographie.

Die Geographie erwähnt Dörpfeld nicht im Systeme der Fächer, aber er spricht von ihrer Notwendigkeit in der Volks- und Bürgerschule.

Von dem geographischen Unterrichte fordert Dörpfeld, daß er sich in der Volksschule in den Grenzen der Heimat bewege. Hier ist also für Dörpfeld die Auschauung, mit welcher alles Lehren zu beginnen hat wiederum das leitende Prinzip. Aus dem Grunde sagt er: „Der ganze Bildungsgewinn, welchen die Geographie leisten kann, wird für die Volksschule in den Grenzen der Heimatkunde zu suchen sein, nicht in den darüber hinaus liegenden Lektionen.“.[1]) Nur für die oberen Klassen der Volksschule fordert Dörpfeld etwas von der fernen Welt und dies beschränkt er nur auf die Größe, Lage und Form der fremden Länder, sofern es für die Orientierung notwendig ist.[2]) Die erste Lektion aus der Geographie soll also das Kennenlernen von Richtungen (Himmelsgegenden), die zweite das des Schulbezirks nach Figur und Größe, die dritte die Bekanntmachung mit der hydrographischen und orographischen Beschaffenheit des Bezirks umfassen. Der geographische Unterricht soll aber auch die Kulturbeschaffenheit das Landes in Betracht ziehen; deswegen verlangt Dörpfeld, daß die Kinder zuerst die Kulturbeschaffenheit des Bezirkes kennen lernen, d. h. die Veränderungen seiner natürlichen Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen sind. Diese Veränderungen lassen sich nach ihrem Ursprung und ihren Zwecken in folgende Gruppen ordnen:

1. Ansiedelung,
2. Landwirtschaft,
3. Gewerbe,
4. Verkehr,
5. Gemeinnützige Anstalten,
6. Anstalten für gesellige Zusammenkünfte nnd Vergnügungen.

Selbstverständlich dürfen nur solche Dinge erwähnt werden, die im Bezirke zu sehen sind, welche die Kinder entwe-

1.) Fr. W. Dörpfeld: Heimatkunde und Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit S. 30. Gütersloh 1896.

2.) Ebenda S. 32.

der bereits gesehen haben, oder auf die man sie aufmerksam machen kann.[1]) Nachdem die Schüler den Schulbezirk geographisch in dieser Weise kennen gelernt haben, sollen sie in der Heimatsgeographie unterrichtet werden. Nur in oberen Klassen kann man über die Heimatsgeographie hinauskommen und auch nur soweit, als es notwendig ist, daß die Schüler die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel kennen lernen. Sie sollen bekannt gemacht werden mit den Erdteilen und Hauptmeeren, mit einigen Ländern Europas, einigen Meeresteilen, Flüssen und Hauptstädten, dann mit der biblischen Geographie: Vorderasien, Aegypten, Balkanhalbinsel, Palästina Alles dies muß nur notizmäßig geschehen.

1.) Fr. W. Dörpfeld: Heimatkunde und Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit S. 5—17. Gütersloh 1896

Der Formunterricht

a.) Das Rechnen.

Dörpfeld fordert, „daß das Rechnen — soviel tunlich — zu den sachunterrichtlichen Fächern in Beziehung trete[1])." Damit wollte er sagen, daß man nicht versäumen darf dasjenige, was sich in der Naturkunde, Geographie und Geschichte zur Berechnung eignet, heranzuziehen. Dieses Heranziehen ist nach Dörpfelds Meinung sowohl für das Rechnen als auch für die Wissensgebiete vorteilhaft, weil in den Wissensgebieten „die betreffenden Verhältniße durch das Hineinleuchten der Zahlen klarer, anschaulicher werden und der Rechnenunterricht mannigfaltiger, belebter, interessanter wird"[2]). Hinsichtlich der Behandlung des Rechnens emfiehlt Dörpfeld sowohl den „Einzel- als auch den Abteilungsunterricht." Die Vorzüge des Abteilungsunterrichts bestehen darin, daß man die Zeit ersparen und gründlich verfahren kann. Die Vorzüge des Einzelunterrichts bestehen dagegen darin, daß dadurch ein regelrechtes und sicheres Fortschreiten ermöglicht wird und daß man die Jndividualität und die Begabung besser berücksichtigen kann.)[3]

Dörpfeld führt drei Momente an, wo der Lehrer das Rechnen abteilungsweise vornehmen kann: 1. Übungen im Kopfrechnen behufs der Zahlenübersicht und des schnellen und sicheren Operierens. 2. Übungen, um das Verständnis aller sachlichen Verhältnisse zu gewinnen und das Erklären der ge-

1.) Fr. W. Dörpfeld: Zur Allg. Didaktik S. 71. IV Aufl. 1903. Gütersloh

2.) Ebenda S. 72.

3.) Fr. W. Dörpfeld: Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit in W. Real- nnd Sprachunterricht. S. 41. IV Anfl. 1896. Gütersloh.

fertigten Lösungen zu lernen. 3. Übungen, die im Lesen und Zergliedern der Aufgaben bestehen, um die Befähigung und Neigung zu einem klaren Verstehen und Behandeln derselben auszubilden[1].) Für den Einzelunterricht verlangt Dörpfeld weniger Stunden weil der Lehrer Einzelübungen nicht jede Stunde vornehmen kann wegen des Zeitmangels.

b.) Das Zeichnen.

Der Lehrgang des Zeichenunterrichts muß nach Dörpfeld diesen folgenden Anforderungen genügen: 1. Derselbe muß zunächst von denjenigen Elementen aus begründet werden, die für das Zeichnen unentbehrlich sind d. h. das Sehen und die Handfertigkeit müssen zuerst eingeübt werden. Die Schüler müssen sich auf ein genaueres Auffassen und Merken gewöhnen, weil ihr Sehen mehr fließend ist. Die Handfertigkeit muß ebenso eingeübt werden ursprünglich durch das Zeichnen der krummen und geraden Linien.[2]) 2. Er muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gleichzeitig und gleichmäßig darnach unterrichtet und dennoch die Individualität der Schüler in wünschenswertem Maaße berücksichtigt werden kann, 3. den Zusammenhang mit dem Sachunterricht und der Raumlehre festhalten, 4. die freie und freiwillige Tätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichtes ziehen, 5. sich den verschiedenen Schulverhältnissen anpassen lassen.[3]) Das Lehrverfahren in diesem Unterrichte muß diese drei Akte umfassen: I. Anschauen. Dasselbe zerfällt 1. in Vorbesprechung, d. h. durch Aufsuchen der Hauptpunkte des Umrisses eines Gegenstandes werden die Schüler auf die Figur hingelenkt und 2. in Darbietung der Figur und erste Betrachtung derselben. II. Reflektieren, das 1. in Verknüpfung d. h. genauere Betrachtung der Figur, Durchdringung derselben nach allen Seiten, Vergleichung mit anderen Figuren und 2. in Zusammenfassung d. h. die Fixierung der Zeichenregel zerfällt. III. Anwenden, das in dem Aufsuchen von Anwendungsfiguren besteht.[4])

1). Fr. W. Dörpfeld: Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit in Real- und Sprachunterricht S. 45. IV. Aufl. 1896. Gütersloh.

2) Ebenda S. 55.

3) Fr. W. Dörpfeld: Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit. S. 55—56. IV. 1896.

4) Ebenda S. 57.

c) Gesang.

Nach Dörpfelds Ansicht muß der Gesangunterricht auch in Beziehung zu den drei sachunterrichtlichen Fächern stehen. Der Gesang und die Poesie sind dazu da, „um den Eindruck der Außendinge auf das Gemüt zu klären, zu veredeln und zu befestigen.“[1]) Aus dem Grunde nennt Dörpfeld dreierlei Arten der Gesanglieder für die Schule: 1. Die religiösen Lieder. 2. Die Lieder aus dem Naturgebiete: Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Winterlieder. 3. Die Lieder aus dem Gebiete des Menschenlebens: Vaterlands-, Jugend-, Freundschafts-, Wander- und Standeslieder und s. w.[2]) Über die Methoden für den Gesangunterricht hat sich Dörpfeld nicht geäußert.

1.) Fr. Dörpfeld: Zur allgemeinen Didaktik S. 77. 4 Aufl. Gütersloh 1903,

2.) Ebenda S. 76.

Kritik der Unterrichtslehre

von Fr. W. Dörpfeld

Nach dieser Darlegung der Unterrichtslehre von Fr. W. Dörpfeld gehe ich zu der Kritik derselben über. Natürlich wird jede kritische Betrachtung immer davon abhängig sein, von welchem Standpunkte man das Objekt auffaßt. Jch werde die Kritik dieser Unterrichtslehre vom Standpunkte der modernen Psychologie und Pädagogik darlegen, denn sowohl die Untersuchungen als auch die Ergebnisse der modernen Psychologie und Pädagogik haben eine so große Höhe erreicht, daß es unzweckmässig erscheinen würde, sich auf irgendeinen anderen Standpunkt zu stellen. Wir werden also zu zeigen versuchen, wie weit die Auffassungen von Dörpfeld mit denjenigen der modernen Psychologie und Pädagogik in einer Übereinstimmung stehen und wie weit sich dieselben von ihnen unterscheiden.

Jm Sinne der modernen Pädagogik hat Dörpfeld die Aufgabe des Unterrichts aufgefaßt, indem er fordert, daß durch ihn die Geistesfähigkeiten zur Ausbildung gelangen. Der wahre und der richtige Unterricht darf nicht nur die Kenntnisse vermehren, sondern er muß auch die Geistesfähigkeiten fördern. Es entsteht daraus natürlich eine schwere Aufgabe für den Lehrer, aber die Schule darf nicht bloß dazu da sein, den Schülern notwendige Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch durch den Unterricht den Geist zu vervollkommnen. Die Vervollkommnung des Geistes ist nicht nur von der Bedeutung für den günstigeren Fortschritt des Unterrichts, sondern auch von einer großen praktischen Lebensbedeutung. Wir bedürfen des Denkens und des Gedächtnißes nicht nur in der Schule, sondern in allen Lebensangelegenheiten, bei jedem Schritt und Tritt. Der Unterschied zwischen dem Gebildeten und Ungebildeten besteht eben darin, daß der erstere größere Vervolkommnung und Gewandheit im Gebrauch seiner Geistes-

kräfte im Leben besitzt als der zweite. Aus dem Ziel der Erziehung ergibt sich dieselbe Notwendigkeit für die Vervollkommnung unserer Geisteskräfte, denn ist das Ziel der Erziehung „Fortpflanzung der Gesellschaft",[1]) so wird diese durch die Vervollkommnung der menschlichen Geisteskräfte auch vervollkommnet. Die wahre und die richtige menschliche Größe besteht in der Größe aller seelischen Kräfte, darum wird auch die Höhe einer Gesellschaft von der geistigen Höhe ihrer Mitglieder abhängig sein. Alle menschlichen Kräfte aber bedürfen der Anregung, der Förderung und darum muß der Unterricht dieselben anregen und fördern nicht bloß für seinen günstigeren Fortschritt selbst, sondern auch wie das Erziehungsideal fordert, der Menschenvereinigung halber.

Ebenso ist die Ansicht Dörpfelds über den Wert der Gedächtnisübungen mit den Forderungen der modernen Psychologie und Pädagogik verträglich, denn das Gedächtnis, wie die neuesten Untersuchungen ergeben haben, zeigt bei dem Kinde verschiedene periodische Schwankungen und Arten in seiner Entwicklung,[2]) auf die der Unterricht Rücksicht zu nehmen hat und auf die man durch die Übung einwirken kann. Die Auffassung Dörpfelds aber hinsichtlich des Memorierens steht nicht im Einklange mit den modernen Auffassungen über dieArt des Memorierens. Die moderne Pädagogik, indem sie sich mehr auf die Resultate der experimentellen Beobachtungen stützt, fordert mehr das Memorieren des Ganzen als das „stückliche" Memorieren, das Dörpfeld empfiehlt. Es gibt sogar zweierlei Verfahrungsweisen, die uns die moderne Pädagogik im Bezug auf das Memorieren empfiehlt: „das interpungierende Totalverfahren" als das beste zur ersten Einprägung und das reine Totalverfahren zum dauerden Behalten."[3]) Das interpungierende Totalverfahren, das von E. Ebert und Meumann empfohlen wird, besteht darin, daß man beim Memorieren zum Beispiel eines größeren Gedichtes innerhalb des Ganzen die Pausen macht; ebenso wie das bei der Jnterpunktion geschieht. Daher kommt wohl auch der Name dieses Verfahrens. Jn der Tat besteht kein Unterschied zwischen diesem interpungierenden Verfahren

1. P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 4. II. Aufl. 1908. Leipzig.

2. E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experim. Pädagogik I Bd. 1907. S. 178.

3. P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 266. II. Aufl. 1908. Leipzig.

und dem Totalverfahren. Das interpungieren de Memorieren ist wiederum das Totalverfahren nur mit dem Unterschiede, daß man bei dem ersten die Pausen macht. Es ist erwiesen worden, daß das interpungierende Memorieren für das erste Behalten vorteilhaft, während für das dauernde Behalten das Totalverfahren besser ist. Diese beiden Arten des Memorierverfahrens streben darnach, der Einmischung der unnötigen oder schädlichen Assoziationen, die bei einem stücklichen Verfahren häufig vorkommen, vorzubeugen und das Memorieren im Ganzen als viel vorteilhafter für das Gedächtnis hervorzuheben. Das Lernen im Ganzen ist daher dann zu vermeiden, „sobald nicht eine zusammenhängende Wiedergabe, sondern nur die assoziative Verbindung einzelner Vorstellungen zu paarweisen Gruppen erstrebt wird. Dieser Fall liegt vor beim Lernen von Vokabeln, Geschichtszahlen usw.[1])

Dörpfelds Forderung also für das stückliche Memorieren könnte nur insofern richtig sein, als man bei gewissen Stoffen, die zum Behalten außerordentlich schwierig sind, nicht anders als „stickweise“ memorieren muß.

Das Wesen und die Entstehung der Begriffe faßt Dörpfeld im Sinne der modernen Logik, die auch wie er eine eine logische Bearbeitung, ein Urteilen, das dem Begriffe vorausgeht, annimmt. Bei der Bildung der Begriffe handelt es sich um eine allseitige Unterscheidung aller wesentlichen Merkmale, damit die Begriffe entstehen können. Daß eine allseitige Unterscheidung zu Stande komme, so muß ein gewisses Analysieren, ein Festhalten, Festbestimmen der Merkmale stattfinden. Davon geht auch Dörpfeld aus, indem er das Urteil als den Vorakt hervorhebt, das dem Begriffe vorausgeht.

Wir gehen nun weiter um zu sehen, wie sich Dörpfelds Theorie des Lehrplans und seine anderen Auffassungen mit den heutigen modernen Auffassungen vertragen.

Dörpfeld hat in dem Lehrplane vorkommende Gegenstände in die Gruppen eingeteilt und benannt viel mehr mit Rücksicht auf das Material selbst, das diese Gegenstände in sich enthalten, ohne sich bei der Benennung und Gruppierung dieser Gegenstände die Rechenschaft über die Stellung des Subjekts zu ihnen zu geben. Jch glaube, daß man hier Barth's Ansicht zustimmen kann, der fordert, daß man im Bezug auf die Gruppierung der Gegenstände nicht nur die Verschieden-

1.) Dr. Artur Stössner: Pädagogische Psychologie S 62. 1909. Leipzig.

heit der Objekte in Betracht ziehen muß, sondern daß die Stellung des Subjekts mit das Wesentliche ist. „Es muß" sagt Barth, „eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten stattfinden.»[1] Demgemäß würde sich die Gliederung der Lehrfächer nach der Beschaffenheit der Objekte in I. humanistische und II. realistische ergeben, wobei wir noch unter den humanistischen und realistischen diejenigen zu unterscheiden haben, die materielles und formales Wissen betreffen. Ebenso würden wir solche Fertigkeiten zu unterscheiden haben, die technisch und künstlerisch sind. Die Ausdrücke „technisch und künstlerisch" sind hier an Stelle des Gegensatzes material und formal gebraucht.[2]) Die technischen Fertigkeiten sind diejenigen, die mehr am Stoffe hängen, während die künstlerischen die ästhetischen Zwecke verfolgen. Diese Gliederung ist viel richtiger, weil sie alle Unterscheidungsmerkmale nicht nur zwischen den Lehrfächern selbst, sondern auch das Verhalten des Subjekts zu ihnen berücksichtigt, während diejenige von Dörpfeld sich nur auf die Unterschiede, die zwischen einzelnen Lehrfächern bestehen, bezieht.

Die Jdee der Verbindung der Lehrfächer (Konzentration), die sich Dörpfeld streng durchzuführen bemühte, tritt nicht zum erstenmal bei ihm auf. Dieselbe Jdee, wenn auch nicht von der Art des Lehrens, findet man schon bei Alten wie bei Cicero, der von der Übereinstimmung und Harmonie der Wissenschaften gesprochen hat, dann bei Quintilian, der behauptet hatte, die enzyklopädische Bildung sei aus den Einzelwissenschaften zusammengesetzt, wie der Körper aus den einzelnen Gliedern, und dann später bei Bacon.[3]) Diese Jdee hat Herbart energisch vertreten und neben den psychologischen Gründen, waren es die ethischen Gründe am meisten, die ihn dazu führten. Die Erlangung der sittlichen Stärke war nach Herbart ohne Einheit des Gedankenkreises nicht zu denken, und hierin schloß sich Dörpfeld an ihn an. Und in

1.) P. Barth: Elemente der Erziehungs und Unterrichtslehre II. Aufl. 1908. Leipzig. S. 328—329.

2.) P: Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 329. II. Aufl. 1908 Leipzig.

3.) Ebenda S. 275. I. Aufl. 1906

der Tat gehen die Herbartianer nicht fehl (unter ihnen Dörpfeld), wenn sie diese Einheit des Gedankenkreises durch die Konzentration der Lehrgegenstände zu begründen suchen, weil jene (Einheit) uns nicht als ursprünglich gegeben gedacht werden kann. Sie wird viel mehr durch die Erziehung und Bildung begründet. Wir nehmen nun an, daß der Umfang unseres Wissens von der Masse der Vorstellungen abhängt, die wir im Bewußtsein haben, und daß dieser nur dann erhalten bleiben kann wenn die Vorstellungen, die diese Masse ausmachen in Verwandtschaft geblieben sind. Die Konzentration des Unterrichts zielt eben darauf, daß man den Zwiespalt und die Gegensätze, die auf verschiedenen Gebieten vorhanden sind, beseitigt, damit man zu einer logischen Einheit gelange. Diese Konzentration ist somit von hohem intelektuellem Wert, weil man auf diese Weise den Lehrstoff in dem Gedächtniße befestigen, dann das Verständnis kräftigen und vertiefen kann. Was aber die Frage der Bildung des Charakters durch die Konzentration betrifft, so sind die heutigen Meinungen sehr verschieden und auseinandergehend, indem man einmal die Konzentration des Unterrichts als günstiges Mittel betrachtet, das der sittlichen Bildung helfen kann oder man sich ihr gegenüber verneinend verhält.[1]) Es kann aber doch angenommen werden, daß durch die Konzentration des Unterrichts auch die Bildung des Charakters begünstigt werden kann, weil zu einem Charakter eine Einheit, eine Geschlossenheit der Gefühle und Willensrichtungen notwendig gehören muß. Dort, wo diese Einheit nicht vorhanden ist, wo die Gedanken, die Gefühle und Willensrichtungen schwanken und keine einheitliche Festigkeit besitzen, kann man schwerlich von einer Stabilität des sittlichen Charakters sprechen. Die Konzentration strebt diese Stabilität, die Einheit zu begründen und zu befestigen; darum ist sie auch für die sittliche Bildung wertvoll. Man darf aber auch die Konzentration des Unterrichts nicht übertreiben. Es genügt, wenn eine gewisse „Korrelation" zwischen den Lehrfächern besteht.[2]) Die „Korrelation« scheint

1.) Ziegler drückt sich verneinend über die Konzentration aus und nimmt nicht an, dass sie besonders der sittlichen Bildung hilft. Th. Ziegler: Allg. Pädagogik II. Auflg. 1895. aus Natur und Geisteswelt S. 67.

2.) P. Barth; Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 334 II. Aufl. 1908. Leipzig.

der passendste Ausdruck für das Verhältnis der Lehrfächer zu einander zu sein, weil man damit nicht nur die Stellung der Lehrfächer zu einander zu bestimmen, sondern auch aus dem Grunde, daß man allen denjenigen irrtümlichen Übertreibungen, die von Herbartianern hinsichtlich der Konzentration des des Unterrichts herrühren, vorzubeugen strebt. Eine Beziehung und eine gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer muß sein, aber es darf nicht mehr als diese Beziehung und Unterstützung sein, wenn man zu Gunsten der Konzentration nicht den Wert der einzelnen Lehrfächer vernachläßigen will.

Das Unterrichtsmaterial hat Dörpfeld nach konzentrischen Kreisen anordnen wollen und hat sich darum gegen die Anordnung nach kulturhistorischen Stufen ausgesprochen. Diese zweite Anordnung (nach kult. hist. Stufen) scheint aber richtiger als jene nach konzentrischen Kreisen zu sein. Sie ist psychologisch richtiger, weil sie das Lehrmaterial an die Entwicklung des Jnteresses bei Kindern anzupassen strebt, während nach der ersten Anordnung (nach konzentrischen Kreisen) auf das Jnteresse der Kinder weniger Rücksiicht genommen wird, was für den Erfolg des Unterrichts von großer Wichtigkeit ist. Rein urteilt nicht unrichtig über die konzentrischen Kreise, wenn er sagt, daß sie viel mehr dazu geignet sind, das Jnteresse der Kinder zu töten und matt zu machen. Durch die ständigen Wiederholungen eines und desselben Stoffes, die die konzentrischen Kreise bedingen, wird das Jnteresse, das für den Erfolg des Unterrichts unentbehrlich ist, zurückgedrängt.[1]) Die Anordnung des Lehrmaterials nach kulturhistorischen Stufen, geht von der Annahme der Analogie der Kindes- und Menschheitsentwicklung aus; sie strebt den Kindern solche Stoffe zu bieten, die über die kindliche Auffassung und Entwicklung nicht hinausgehen, darum erscheint sie richtiger als jene Anordnung nach konzentrischen Kreisen. Nur dann kann eine Lernfreudigkeit bei Kindern hervorgerufen und erhalten werden wenn sie solche Sachen vom Lehrer hören, die über ihre Anschauungen und Auffassungen nicht hinausgehen und in die sie sich mit Jnteresse hineinversetzen können. Wenn sich aber ihre Neugier und ihr Jnteresse für das Höhere zu entwickeln

1.) W. Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung II. Bd. Langensalza 1906. S. 274-5.

beginnen, was, wie uns die Psychologie lehrt allmählich geschieht, dann tritt ihnen der neue, ohne mühsame Wiederholungen sich darbietende Unterrichtsstoff entgegen. Darnach strebt eben diese Anordnung nach kulturhistorischen Stufen und deshalb ist sie, wenn man die Anordnung nach konzentrischen Kreisen in Betracht zieht psychologisch richtiger, wenn es auch natürlich schwer sein wird, genaue Stoffe aus der Menschheitsentwicklung herauszugreifen, die der kindlichen Entwicklung genau entsprechen würden.

Es gibt sogar Fälle, wo die Anordnung nach konzentrischen Kreisen notwendig erscheint. Eine Sprache zum Beispiel, wenn man sie nach dem Prinzip der Anschauung treiben will, läßt sich nicht in Teile zerschneiden, „sie muß als Ganzes aufgefaßt werden, da sie nur als Ganzes ihrem Zwecke, dem Ausdrucke der Gedanken, dienen kann. Der sprachliche Unterricht muß also zuerst das Wichtigste aus allen Redeteilen, dann einen stetig wachsenden Kreis neuer Worte und gramatischer Verhältnisse lehren, er muß wirklich in konzentrischen Kreisen fortschreiten.“[1]) Dasselbe gilt für Schreiben, Zeichnen und Turnen und nicht minder auch für Naturkunde. „Sie muß, weil auf Anschauung beruhend, alle Reiche der Natur zugleich umfassen; zuerst wird der Lehrplan eine Übersicht geben und dann die Schüler immer tiefer eindringen lassen. Die Betrachtung desselben Gegenstandes auf höherer Altersstufe wird auch zugleich eine Betrachtung von höherem Standpunkte aus sein und dem Schüler das wichtigste Bewußtsein geben daß eine gewonnene Erkenntnis der Vertiefung fähig ist.“[2]) Darum also, weil gewisse Stoffe sich nicht anders als nach konzentrischen Kreisen anordnen lassen, und andere nicht anders als nach kulturhistorischen Stufen, muß man je nach Verschiedenheit der Stoffe die eine oder die andere Anordnung berücksichtigen.

Daß jede Bearbeitung des Lehrstoffes von der Anschauung ausgehen soll, und daß die Anschauung die Grundlage sein soll, auf welcher sich das Denken baut, ist richtige For-

1.) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Philosophie und Psychologie der Gegenwart S. 350 351. II. Aufl. 1908. Leipzig

2.) Ebenda S. 351.

derung Dörpfelds. Dies scheint seit Locke und Kant eine unbestreitbare Annahme geworden zu sein. Besonders ist aber der Verbalismus, der Jahrhunderte lang gewirkt und in den Schulen vieles Ungünstige gestiftet hatte, durch die Arbeiten Comenius', Rousseaus, Pestalozzis, Herbarts etc. zurückgedrängt worden, und mit Recht Pestalozzi betrachtete die Anschauung als das Fundament aller Kenntnise und die Richtigkeit der Auschauung als das eigentliche Fundament des richtigen Urteils.[1]) Und tatsächlich, wenn man die Entstehung unserer Erkenntnisse betrachtet, kommt man zum Schlusse, daß die Erfahrung unentbehrlich ist, den Ausgangspunkt bildet. Der Geist ist niemals im Stande, völlig von der Erfahrung unabhängige Erkenntnis zu schaffen. Dasjenige, was der Verstand leisten kann, das ist dies die Bedeutung der durch Erfahrung gelieferten Tatsachen zu erfassen und zu ordnen; aber von der Erfahrung völlig unabhängige Tatsachen zu schaffen, wird er nie können. Die moderne Psychologie hebt auch dasselbe hervor. „Jeder Erkenntnisakt", sagt Wundt, „ist „zunächst ein empirisch gegebener geistiger Vorgang."[2]) Wenn man dann von diesem Standpunkte ausgeht und wenn man als Aufgabe des Unterrichts auffasst: die Kenntnisse zu vermehren und zu fördern, so muß man ein solches Verfahren aussuchen, das sich nach der Entstehung der Kenntnisse überhaupt richtet und nicht so, als ob etwa die Erkenntnisse aus sich selbst entstünden.

Das Ausgehen des Unterrichts von der Anschauung ist darum notwendig, weil dadurch ein Kontakt der Sinne mit den Gegenständen der Aussenwelt bewirkt und eine intensivere Einwirkung auf unser Bewußtsein hervorgebracht wird, denn die moderne Psychologie behauptet, daß die Anschauung intensiver ist als die reproduzierte Empfindung.[3]) Außerdem haben die neueren psychologisch-pädagogischen Untersuchungen die Tatsache ergeben, daß die Kinder in die Schule mit einem großen Vorstellungsmangel kommen,[4]) den man erst zu ergänzen, zu klären und zu vervollkommnen hat. Das kann nur

1) Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. S. 156. (Univ. Bibl.)

2.) W. Wundt: Einleitung in die Philosophie IV. Auflg. 1906. S. 81. Leipzig.

3) W. Wundt: Grundzüge der physiologischen Psychologie S. 477. V. Auflg. III. Bd. Leipzig.

4) E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experim. Pädagogik. S. 128. I. Bd. 1907. Leipzig.

dann geschehen, wenn man in dem Unterrichte davon ausgeht, die wirklichen Dinge zu zeigen. oder sie zu veranschaulichen und zu versinnlichen, womit eine unmittelbare Einwirkung der Dinge selbst auf die Schüler zu Stande gebracht wird. Dadurch wird man nicht nur auf die Vorstellungswelt des kindlichen Bewußtseins einwirken, sondern auch auf ihre Intelligenz, denn „je reichhaltiger, je genauer. je objektiver, je eindringender die Sinneswahrnehmung selbst und je reichhaltiger die Verarbeitung ihrer Resultate ist, desto grösser muß der Besitz des Menschen an positiver Kenntnis der Erfahrungswelt werden.... Der genau wahrnehmende Mensch kann auch korrektere, vollständigere und genauere Begriffe bilden: er ist so weit es auf den Inhalt der Erfahrungsbegriffe selbst ankommt, auch der genauere Denker."[1])

Zu den großen Verdiensten Döspfelds kann man es zählen, daß er den naturkundlichen Unterricht in der Volks- und Bürgerschule betont und seine Bedeutung überhaupt hervorgehoben hat. Zu der allseitigen Bildung des Menschen gehört auch die Kenntnis von der Natur und ihren Gegenständen. Sowohl die moderne Psychologie als auch die Entwicklungsgeschichte überzeugen uns von dieser Notwendigkeit. „Viele menschliche Sinneswerkzeuge haben sich nach Funktion und Einrichtung ursprünglich in der Natur entwickelt[2])". In der Natur finden sich die besten und die reichsten Quellen zur Bildung der Anschauung, und darum ist die menschliche Bildung durch das Kennenlernen der Natur und ihrer Eigenschaften ebenso bedingt, wie durch die Erwerbung von Kenntnisen auf dem humanistischen Gebiete. Aus dem Verhältnisse des Menschen zur Natur selbst ergibt sich die Notwendigkeit seiner Beschäftigung mit ihr. Die Entstehung des Menschen ist in der Natur, er entsteht in ihr, wird in ihr geboren, und damit ist seine unmittelbare Berührung mit ihr gegeben, die ihn durch das ganze Leben hindurch begleitet. In ständigem Kampfe mit der Natur und ihren Gesetzen befindet sich der Mensch, die ihn oft beherrsehen und seine Stimmung erziehen, indem das menschliche Wesen von Geburt auf allmählich für die Natureindrücke mehr und mehr empfänglicher wird. Pestalozzi

1.) E. Meumann: Intelligenz und Wille S. 85. 1908. Leipzig.

2) Dr. Lay: Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts (3. verm. Aufl. 1907. S. 40.

betrachtete die Stunde der Geburt als die erste Stunde des Unterrichts des Kindes. „Von dem Augenblick, wo seine Sinne für Eindrücke der Natur empfänglich werden, von diesem Augenblick an unterrichtet es die Natur[1])." Und tatsächlich ist die Natur, deren Mannigfaltigkeit das menschliche Wesen ausgesetzt ist, sozusagen der erste Unterrichtsgeber nach der Geburt. Wenn man nur die Organe und Sinne in ihrer Entwicklung, wo sie nur anfänglich wenig Kraft und Energie besitzen, betrachtet, so wird nicht schwer einzusehen sein, wie dieselben sich allmählich der Natur anzupassen beginnen, und wie sie durch die verschiedenen Naturgegenstände sozusagen reguliert und belehrt werden. Lange Zeit vergeht z. B., bis ein Kind richtig zu sehen im Stande ist. Es ist dies ein langsamer Prozeß der Entwicklung, der Adaptation und Uebung, bis das Kind nicht mehr oberflächlich sieht, sondern auch die besonderen, die Dinge auszeichnenden Merkmale wahrzunehmen beginnt. Dies darf man niemals, wie Binet[2]) richtig bemerkt, außer acht lassen, wenn man von Erziehung und Unterricht spricht, daß die Aktivität des Menschen diesem Adaptationsgesetz in Bezug auf Umgebung und Milieu unterworfen ist. Die moderne physiol. Phsychologie behauptet: „Die Struktur der Sinne modifiziert sich durch die Reize, die vermöge der Einwirkung der äusseren Gegenstände in ihnen hervorgerufen werden und derjenige Reichtum der Empfindungen, über welche das menschliche Bewußtsein und das Bewußtsein der höheren Tiere verfügt, ist das Produkt der Wechselwirkung zwischen Sinneselementen und den äußeren Reizungsvorgängen[3]). Aus dem Grunde ist eine Schulung, eine Erziehung der Sinne notwendig, und das kann am meisten und am besten durch die Naturobjekte geschehen. An äusseren Gegenständen lernt das Auge das Große von dem Kleinen, das Nahe von dem Fernen unterscheiden etc. so, daß man vielleicht im allgemeinen sagen könnte, daß die äußeren Naturgegenstände eine die Sinne regulierende Eigenschaft besitzen, wes-

1) Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt S. 21 (Univ. Bibliothek).

2) Binet: Les idées modernes sur les enfants S. 17. Bibliothek scientifique. 1910. Paris.

3) Wundt: Grundzüge der physiologischen Psychologie (I Bd. 5. Auflg. 1902. S. 449—465). Leipzig.

wegen der naturkundliche Unterricht in den Schulen unentbehrlich erscheint. Man würde sich aber irren, wenn man nur dies als den einzigen Grund annimmt weswegen der naturkundliche Unterricht in den Schulen seine Bedeutung hat. Es gibt noch andere Werte, die der naturkundliche Unterricht, psychologisch aufgefaßt in sich enthält. Die durch die Naturobjekte gewonnenen Anschauungen werden zu Begriffen gebildet. Eine Fülle von Begriffen und Vorstellungen wird durch diesen Unterricht hervorgebracht und somit auch die verschiedenen sprachlichen Ausdrücke, die dies zu bezeichnen haben. In den naturkundlichen Fächern lernt man am besten, was Ursache, was Wirkung ist, denn „Geometrie, Rechnen, Grammatik, kurz alle anderen Fächer lehren nur den Zusammenhang nach Grund und Folge, nicht nach Ursache und Wirkung.[1])" Die Phantasie wird durch den naturkundlichen Stoff angeregt, dann eine Summe von Elementargefühlen, welche die Grundlage der höheren Gefühle bilden, so daß der naturkundliche Unterricht neben dem intelektuellen noch den sittlichen ästhetischen Wert besitzt. (Man kann demselben sogar auch den religiösen Wert beigeben.) Durch die Betrachtung des gemeinschaftlichen Lebens vieler Organismen können die Schüler z. B. auf das Bedürfnis der gemeinschaftlichen und unterstützenden Arbeit der Menschen untereinander hingewiesen werden. Es gibt sogar, bemerkt Lay[2]) richtig, solche sittliche Handlungen, die durch die naturkundlichen Kentnise hervorgerufen werden können. Durch das Kennenlernen z. B. der Funktionen, die unsere Organe zu vollziehen haben, kann das Ziel für das sittliche Verhalten und die Gesundheitspflege erweckt werden etc. Ebenso kann sich das Schöne, natürlich Geordnete nirgends so darbieten wie in der Natur, in ihren Spiegelungen, in ihrer Buntheit etc. Deswegen muß man sich bemühen, wie Lay wieder richtig bemerkt, „den Schülern mehr das Verständnis für die ursächlichen Beziehungen zu erschliessen, um ihnen mehr die Natur als eine reine Quelle hohen ästhetischen Genusses zu eröffnen."[3]) Wenn wir alles dies zu-

1) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 522 II. Auflg. 1908. Leipzig.

2) Lay: Methodik des naturkundlichen Unterrichts S. 103. (III. v. Auflg. 1907.)

3.) Ebenda S. 103.

sammenfassend einen Schluß ziehen wollen, so ergibt sich, daß die Naturwissenschaft eine Fülle von Werten und Tatsachen enthält, die eine vielseitige geistige Bildung bewirken und den Menschen für die Beteiligung an der Kulturarbeit befähigen. Dörpfeld forderte von diesem Standpunkte aus die Notwendigkeit des naturkundlichen Unterrichts auch für die Volks- und Bürgerschulen und bemühte sich für die Bearbeitung des naturkundlichen Unterrichts viele Regeln anzugeben, damit daraus ein tatsächlicher Vorteil für die Bildung der Schüler entsteht. Er forderte für die Volksschulen und Bürgerschulen nicht mehr als drei Fächer: Mineralkunde, Pflanzenkunde und Tierkunde, und dies ist mit Rücksicht auf die psychische Entwicklung der Schüler berechtigt.

Jn den ersten Jahren der Volksschule kann man noch nicht mit der Physik und Chemie anfangen, weil sie sich beide mit viel komplizierteren Erscheinungen beschäftigen, als dies mit den drei erwähnten Fächern der Fall ist, aber sowohl der formalen als auch der materialen Bildung wegen wäre die Physik und Chemie für die höheren Klassen der Volksschule wünschenswert. Natürlich müßte man sich hier auf die wichtigsten Gesetze beschränken.

Jn der Physik z. B. wäre die Aufgabe des Lehrers, daß er neben den einfachsten Experimenten, mit denen er die Gesetze finden läßt auch die, „die Schüler auf die physikalischen Erscheinungen des täglichen Lebens und des Wetters aufmerksam zu machen, in denen sich jene Gesetze bewähren[1])". Die ersten drei Fächer (Mineralkunde, Tierkunde, Pfanzenkunde) sind für die ersten Klassen der Volksschule darum geigneter, weil sie sich leichter an die Erfahrungskenntnisse der Kinder anknüpfen lassen. Viele Minerale, Pflanzen und Tiere lassen sich den Kindern viel eher zugänglich machen, als dies mit physikalischen und chemischen Tatsachen der Fall ist. Wertvoll und von psychologischen. Standpunkte aus berechigt ist die Forderung Dörpfelds, daß der naturkundliche Unterricht sich eine zweifache Aufgabe stellen soll, nämlich einmal, die Natur selbst zu betrachten und dann ihr Verhältnis zum Menschenleben. Wenn auch durch die Naturkenntnise die Liebe und die Sympathie zur Natur erweckt werden, so werden beide doch durch

1) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 533. II. Auflg 1908. Leipzig.

die Betrachtung der Natur im Verhältnis zum Menschenleben noch mehr gestärkt. Diese Betrachtung eignet sich sogar sehr gut dazu, die sympathischen Gefühle bei Kindern zu vielen Naturgegenständen die für den Menschen nützlich sind, zu entwickeln, wenn man z. B. irgend eine nützliche Eigenschaft derselben hervorhebt. Was die Unterweisung in diesem naturkundlichen Unterrichte betrifft, die Dörpfeld besonders in seinen Thesen 8—13 hervorgehoben hat, so ist psychologisch richtiger, daß sie in freien mündlichen Worten mehr stattfinden als durch das bloße Buch. Die moderne psychologische Auffassung über das Wesen der Aufmerksamkeit lehrt uns, daß sie von der Stärke der sinnlichen Eindrücke und von dem Gefühlston der Vorstellung abhängig ist.[1]) Darum wird der mündliche, deutliche und lebendige Vortrag mehr die Erwartungs- und Spannungsgefühle hervorrufen und so die Aufmerksamkeit der Schüler anregen können als das bloße Buch. Natürlicherweise wird der mündliche Vortrag allein für das Verständnis ungenügend sein, darum soll ein gut geordnetes Buch für die Schüler als Hilfe zur Seite stehen. Der mündliche Vortrag aber darf niemals ausbleiben. Ein gut geordnetes Buch ist für die Schüler notwendig, weil dasselbe das Erfassen des Inhalts unterstützen und dann der Sprachbildung gute Hilfe leisten kann; aber es ist nur nach der mündlichen Erklärung zu gebrauchen. In der Schule können die Schüler nicht alles behalten, weil verschiedene Umstände sehr oft störend auf sie einwirken, so daß sie ihre Aufmerksamkeit nicht ständig behalten können. Dieselbe ist ihrem Wesen nach, wie die moderne Psychologie behauptet, eine „intermittierende Funktion", die von Zeit zu Zeit schwankt[2]) und dies bewirkt, daß eine zusammenhängende und genaue Auffassung und Erinnerung des Inhaltes nicht möglich wird. Die Kinder zeichnen sich mehr durch ihre dynamische Form der Aufmerksamkeit, „da der Jmpuls aufmerksam zu sein beim Kinde nach kurzer Zeit versagt und es immer neue Antriebe braucht vom Stoffe oder durch die Autorität des Erziehers."[3]) Ausserdem sind die individuellen Unter-

1) Wuudt: Grundzüge der physiologischen Psychologie S. 336: III Bd. V. Aufl. Leipzig.

2) Ebenda S. 306.

3) E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen S. 92. 1. Bd. 1907. Leipzig.

schiede der Schüler im Bezug auf Anregbarkeit, Empfänglichkeit und Gedächtnis so groß, daß ein sehr guter mündlicher Vortrag oft allen Schülern nicht genügend in gleicher Weise fassbar wird. Hier kann das Buch ziemliche Hilfe leisten (in diesem Falle das Real-Lesebuch). Neben diesem Real-Lesebuche verlangt Dörpfeld noch das Frageheft für die Schüler, das aber überflüssig zu sein scheint. Das Wiederholen ist erforderlich und notwendig, um das Behalten zu befestigen; aber sowohl das Wiederholen als auch die Reproduktion können auf diese Weise (durch das gedruckte Frageheft) sehr mechanisiert werden. Denn, wenn ein Kind auf die ihm genau vorgelegten Fragen antworten lernt, so bleiben die Fragen mit den darauf bestimmten Antworten in seinem Bewußtsein so fest, daß, wenn man die Fragen nur zu variieren versucht, die Antworten entweder zusammenhanglos oder gar unmöglich werden. Jch kann hierfür auf ein schönes Beispiel hinweisen, das Binet in seinem neuesten Werke anführt. Die Anekdote ist von B. W. James: „Une de nos amies, visitant une école, fut priée d' interroger sur la géographie une classe de jeunes élèves. Jetant un coup d' oeil sur le manuel, elle demanda: „Supposez que vous creusiez dans le sol un trou d'une centaine de mêtres, ferait-il plus chaud ou plus froid au fond du puits qu'a l'ouverture? „Personne ne rèpondant, le maître dit: „Je suis sûr qu'ils savent, mais je crois que vous ne posez pas la question de la bonne manière. Laissez-moi le faire. „Et prenant le livre: „A quel état, demanda-t-il, se trouve l' intérieur du globe? „La moitié de la classe répondit immédiatemant: „L' intérieur du globe est á l' etat de fusion igné.“[1])

Wir wollen nun sehen, wie Dörpfelds Auffasung über das Verfahren in übrigen Unterrichtsfächern zu beurteilen ist.

Dörpfeld möchte den geographischen Unterricht in der Volksschule meistensteils auf die Heimat beschränkt wissen. Der Unterricht in der Geographie hat nach ihm von dem Schulbezirk auszugehen und erst dann soll sich daran die Betrachtung der weiteren Heimat anschliessen. Diese Auffassung Dörpfelds ist berechtigt in Hinsicht auf das Fassungs und Vorstellungsvermögen der Kinder. Viel leichter ist es dann, die Kinder zu den weiteren geographischen Betrachtungen zu

1) Alfred Binet: Les idées modernes sur les enfants 1910. S. 102 Paris

führen, nachdem sie zunächst das sie Umgebende kennen gelernt haben Weiter fasste Dörpfeld die Geographie richtig als eine assoziative Wissenschaft auf, die nicht nur im Aufzählen der Namen besteht, sondern wie Herder[1]) sagte, „unabtrennlich von der Naturgeschichte und Historie der Völker ist und ihre wahre Grundlage bildet."

Die Erdkunde soll in der Tat Naturwissenschaft und Geschichte verbinden, weil sie untrennbar von einander sind, darum ist keineswegs derjenige geographische Unterricht richtig, der sich mehr mit der bloßen Beschreibung der Erdteile beschäftigt, ohne den Schülern neben dieser Beschreibung eine Beziehung und einen Einfluß dieser Erdteile auf das Menschen-, Pflanzen-, Tierleben zu zeigen Dies kann selbstverständlich in der Volksschule nur elementarisch und in kurzen Umrissen geschehen; aber doch hat Dörpfeld Recht, wenn er darauf Wert legt. Weiterhin ist Dörpfelds Auffassung insofern richtig, als die Geographie der fremden Welt in der Volksschule nur soviel Berücksichtigung finden soll, als es notwendig ist, damit die vaterländische Geographie besser verstanden werden kann.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Für die Volksschule verlangte Dörpfeld mit Recht auch den Geschichtsunterricht, denn er ist »einer der Vichtigsten."[2]) „Der Mensch kann einer bestimmten Weltanschauung nicht entbehren, einer bestimmten Ansicht über sein Verhältnis zur Natur und zu Gott, ebensowenig aber einer bestimmten Lebensanschauung."[3] Während man durch den naturkundlichen Unterricht die Kenntnisse von der Natur zu entwickeln strebt, hat der Geschichtsunterricht die Aufgabe. zu zeigen, daß die Menschheit etwas Gewordenes ist, etwas, was sich entwickelt hat. Diese Entwicklung ist aber eine doppelte, nämlich eine äußere und eine innere. Die innere besteht in der Entwicklung des Geisteslebens, der sittlichen Jdeen, die äussere dagegen in den äusseren politischen Begebenheiten und Leistungen etc. Beide aber, sowohl die innere als auch die äussere, stehen mit einander in einem ursächlichen Zusammenhange, sie werden gegenseitig beeinflußt und bedingt Darum ist die Aufgabe des

1) Herder; Schulreden. S 71. Univ. Bibliothek.

2) Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 456. II. Aufl. Leipzig.

3) Ebenda S. 456.

Geschichtsunterichts nicht den Schülern die Begebenheiten zu vermitteln, weil sie dann bloß eine Kunst wäre, die bloß das Konkrete, Anschauliche, Jndividuelle darstellt nicht das Abstrakte[1] sondern auch auf diese ursächliche Beziehung Rücksicht zu nehmen. Es ist nun die Frage, wie kann dies in der Volksschule geschehen? Dörpfeld verlangt, daß man, wenn überhaupt etwas vom Geschichtsunterricht in die Volksschule hineingehört, mit der Gegenwart anfangen muß, weil die Kinder lernen sollen, sich in den gegenwärtigen Zuständen des Lebens zurecht zu finden. Diese Ansicht Dörpfelds scheint psychologisch nicht ganz richtig zu sein. Wenn man den Begriff von der Gegenwart bei den Kindern entwickeln will, so darf man nicht mit ihr selbst sofort anfangen. Die Gegenwart ist geworden, sie hat ihre Vergangenheit, infolgedessen muß man, um ihre Entwicklung und jetzigen Zustand verstehen zu können, auf ihren Anfang zurückgreifen. Die Vergangenheit, obgleich sie uns viel ferner liegt als die Gegenwart, in die wir geboren werden, erscheint nicht so kompliziert als diese. Darum muß der Geschichtsunterricht, wenn er die Entwicklung der Völker zeigen will, mit den Anfängen und Ursachen dieser Entwicklung anfangen. Aus der Gegenwart ließe sich aber dieselbe schwer verstehen. noch viel weniger den Kindern klar machen. Bekannt ist es in der Geschichte jedes Volkes, daß sich dasselbe ursprünglich auf einer primitiveren Stufe befunden hatte, und gerade dies eignet sich besonders gut für das Verständnis der kindlichen Seele. Jn der Volksschule müsste man darum zuerst mit der Nationalgeschichte anfangen, weil sie nicht nur die beste Quelle ist. worin sich die patriotischen Gefühle entwickeln können, sondern weil das eigene Volk den Kindern näher ist als ein fremdes, und weil durch das Kennenlernen der geschichtlichen Entwicklung des eigenen Volkes das Kind allmählich darauf geführt werden kann, daß sich nicht nur das Volk, welchem es angehört, entwickelt hat, sondern daß auch die übrigen Völker (ja die ganze Menschheit) eine Entwicklung durchgemacht haben. Durch die Nationalgeschichte soll man also bei Kindern den Blick von der Entwicklung seines eigenen Volkes klären, wodurch allmählich der Blick für die Entwicklung der ganzen Menschheit und der Gegenwart entsteht.

1. P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 461. II. Aufl. 1908. Leipzig.

Die Nationalgeschichte muß natürlicherweise, wie Dörpfeld sagt, in der Volksschule in elementarischer Form vorgetragen werden. Der Lehrer muß sich hier, wenn er von ursächlichen geschichtlichen Begebenheiten spricht, auf eine empirische Darstellung beschränken, weil es nicht angeht, den Kindern von den letzten Ursachen zu sprechen, die im eigentlichen Sinne die psychischen sind. Der Lehrer muß sich hier auf die empirischen Gesetze stützen, d. h. auf solche, die sich auf die Erfahrung gründen, nicht auf die „Erkenntnis der letzten Ursachen oder Kräfte, die der geschichtlichen Veränderung zugrunde liegen."[1]) Er darf aber keineswegs die geschichtlichen Begebenheiten erzählen, und sie als bloße Uebungen für das Gedächtnis der Schüler betrachten.

Grosse Bedeutung hat Dörpfeld dem Religionsunterrichte zugeschrieben. Er betrachtete ihn als denjenigen, der zu der Gesinnung und Charakterbildung dient. Der Wert des Menschen besteht nach seiner Ansicht nicht in dem Quantum seiner Kenntnisse sondern in der Gesinnung, in seiner sittlichen Stärke, und diese Eigenschaften können besonders durch den Religionsunterricht gebildet werden. Hier kann man Dörpfelds Ansicht beistimmen. Es ist wahr, daß die Religion tatsächlich auf das Wollen und auf das sittliche Handeln nicht nur eines einzelnen Menschen, sondern der ganzen Gemeinschaft von großer Einwirkung sein kann. Die Bedeutung der Religione liegt darin, daß sie ein schrankenloses Wollen hindert, auf das Gewissen sowohl des einzelnen Menschen als auch der Gemeinschaft wirkt. F. Paulsen sagt: .Der Gottesglaube entspringt dem innersten und tiefsten Bedürfnis der Menschenseele; die Geschichte der Menschheit ist ohne Glauben an Gott gar nicht zu denken; darum gehören die Sittlichkeit und Religion untrennbar zusammen. Beide, sowohl die Sittlichkeit als auch die Moral entspringen aus derselben Wurzel, aus der Sehnsucht des Willens nach dem Vollkommenen, mit dem Unterschied nur, daß dasjenige, was in der Moral als Forderung erscheint, in der Religion die Erfüllung, die Sanktion ist."[2]) Und gerade dieses Gefühl der Erfüllung ist von Bedeutung

1. P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 463. II. Aufl. 1908. Leipzig.

2) Fr. Paulsen: System der Ethik. S. 428-429. I. Bd. 7. u. 8. Aufl. 1906. Stuttgart und Berlin.

für das sittliche Verhalten des Menschen und der Gemeinschaft, und dadurch wird der Einfluß der Religion groß, deren die Schule nicht entbehren darf. Der Religionsunterricht ist für die Erziehung sehr wichtig, weil sich alle religiösen Lehrsysteme nicht bloß an den Verstand und das Gefühl wenden, „sondern auch an den Willen, indem sie nicht bloß Lehrsätze des Glaubens enthalten und Ehrfurcht gegen Gott lehren, sondern auch Gebote für das Handeln geben."[1]) Es handelt sich nun darum, wie man den Religionsunterricht in den Schulen geben kann. Hier macht Dörpfeld eine berechtigte Bemerkung, daß diese Sachen ganz anders gelehrt sein sollen, als die reinen Wissenssachen. Die religiöse Einwirkung ist von der Persönlichkeit des Lehrers sehr abhängig. Derjenige Lehrer, der den Sinn fur das Religiöse nicht besitzt, bei dem die Religiosität nicht aus seinem inneren Bedürfnise hervorgeht, wird auch schwerlich einen guten Erfolg erzielen können. Hier muß man zunächst eigene Ueberzeugung besitzen, und erst dann kann man religiös auf die fremden Seelen einwirken. Das religiöse Unterrichten ist also, wie Dörpfeld zutreffend bemerkt, erstens von der Persönlichkeit des Lehrers und dann zweitens von der Art und Weise des Unterrichtens abhängig. Der Lehrer muß hier ebenso nach den didaktischen und psychologischen Gesetzen handeln, er darf sich nicht nur an das Buch binden, sondern er muß anschaulich und frei die Taten darstellen, um sie eindrucksvoller auf die Kinder zu machen.

Man könnte darum vielleicht Dörpfeld keinen Vorwurf machen, wenn er für diesen Unterricht die Bilder empfiehlt, die die Ereignisse der religiösen Geschichte einigermaßen veranschaulichen können. Diese Bilder könnten hier ebenso gute Dienste leisten, wie sie der Veranschaulichung halber in den übrigen Gegenständen notwendig sind

Besonders muß man in diesem Unterrichte, wie Dörpfeld richtig meint, auf die Quantität des Lehrmaterials achten, weil das sittlich-religiöse Denken nicht bloß durch das viele Erzählen erweckt werden kann. Man soll nur dasjenige auswählen, wodurch man im Stande ist, am besten und am tiefsten auf die kindliche Seele einzuwirken und den Kindern nur die-

1.) P. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre II. Aufl. 1908. Leipzig. S. 98.

jenigen Stoffe bieten, in denen das religiöse und sittliche Leben deutlich dargestellt wird. Deshalb forderte Dörpfeld mit Recht, daß das Abstrakt-dogmatische in den Hintergrund trete und statt dessen dasjenige den Kindern gegeben werde, wodurch der sittlich-religiöse Charakter gebildet werden könnte. Man kann Dörpfeld zustimmen, so lange er sich bemüht, die Didaktik des Religionsunterrichtes zu verbessern; er macht aber einen Fehler, wenn er den Religionsunterricht in den Mittelpunkt setzt, als denjenigen, der alle übrigen unterrichtlichen Stoffe bestimmen soll. Dieser Unterricht ist sowohl seiner Aufgabe nach als auch durch dasjenige Material, das in ihm enthalten ist, nicht dazu geeignet, den Lehrgang in übrigen Unterrichtsstoffen zu bestimmen. In dem Religionsunterichte handelt es sich um die Einwirkung auf die Gefühle, um die Erweckung der Gefühle; in anderen Fächern muß man die Kenntnise hervorbrigen, darum ist dieser Gegensatz von Gefühl und Erkenntnis, dasjenige, was dem Religionsunterrichte nicht eine bestimmende Herrschaft über den Lehrgang in anderen Fächern sichern kann.

Neben den sachunterrichtlichen und formunterrichtlichen Gegenständen legte Dörpfeld grossen Wert auf den muttersprachlichen Unterricht. Er betrachtete den Sachunterricht als den eigentlichen Boden, worauf der Sprachunterricht ruhen soll. Die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis galt ihm als viel notwendiger wie die Sprachkorrektheit. Ausserdem schätzte Dörpfeld besonders die Uebungen der Sprachorgane: der Zunge und des Ohres, indem er sie nicht nur in den Schulen, sondern auch zu Hause, wo die Schüler laut lesen und halblaut memorieren mußten, empfohlen hatte. Dörpfeld versuchte also die Sprachmethodik mit Rücksicht auf diejenigen Organe, aus denen sich die Sprache gestaltet, zu begründen, wie das auch die moderne Pädagogik will. Und tatsächlich muß die Methodik des muttersprachlichen Unterrichts, besonders am Anfang desselben die Entstehung der Sprache und diejenigen Bestandteile, die in ihr vorhanden sind, bei dem Kinde berücksichtigen.

Vor allen Dingen lehrt uns die moderne Psychologie, daß sich Sprache bei dem Kinde nicht plötzlich und rasch, sondern stufenweise, ebenso, wie seine ganze Entwicklung eine stufenweise ist, entwickelt. Wenn man die Wortvorstellungen in Betracht zieht und dieselben analysiert, so sieht man, daß

jede Wortvorstellung nicht etwas Einfaches ist, sondern, daß jede eine komplikative Assoziation ist, bei der man nach Wundt zunächst drei wesentliche Bestandteile zu unterscheiden hat: „Sprachlaut (Z), Schriftbild (S) und Bedeutungsinhalt (B), von denen sich dann jeder wiederum aus zwei engeren Bestandteilen zusammensetzt; der Sprachlaut z. B. aus akustischer Vorstellung (a) und Artikulationempfindung (m); das Schriftbild (S) aus optischer Vorstellung (O) und graphischen Bewegungsempfindungen (m^1) und endlich der Bedeutungsinhalt (B) zerlegt sich im allgemeinen in einen Vorstellungsbestandteil (v) und ein von diesem und von der sonstigen Constellation des Bewußtseins, besonders von der Beziehung zu anderen vorangegangenen und gleichzeitigen Jnhalten abhängiges Gefühl" (g).[1])

Diese Bestandteile also, kann man sagen, setzen eine Wortvorstellung zusammen. Wie steht es aber damit im kindlichen Alter? Jn dem Zustande, in dem ein Kind sozusagen sich selbst überlassen ist, sehen wir, daß es seine Zunge und Lippen bewegt und einige Laute produziert, die keine feste Bestimmtheit besitzen.[2]) Dieses kommt daher, daß die Artikulationsorgane noch unentwickelt sind, die Zunge ist zu klein, die Zähne fehlen, der Kehlhopf auch klein, ebenso die Lungen, Atmungsorgane, die Brusthöhle, und das Sprachzentrum im Gehirn besitzen geringe Kraft, so, daß die kindliche Stimme keine feste Form haben kann. Dies wäre der physiologische Grund, weswegen ein Kind nicht sprechen kann, zu welchem sich aber auch der psychologische gesellt, der im Mangel an bestimmten Empfindungen, Gefühlen und Vorstellungen besteht. Es muß also lange Zeit vergehen, bis das Kind eine festere und sichere Stimme gewinnt, um die Worte zu gebrauchen und sie als Zeichen, der Sachen zu erleben. Die Bedeutung der Worte entwickelt sich bei dem Kinde sehr langsam und erweitert sich allmählich mit der Erweiterung seiner Erfahrungen, seines Vorstellungskreises. Es ist nicht selten zu beobachten, wie die Bedeutung der Worte bei den Kindern sehr

1) Wundt: Grundzüge der physiologischen Psychologie I. Bd. V: Aufl. 1902. S. 316. Leipzig.

2) H. Ebbinghaus: Abriss der Psychologie S. 119. II. Auflg. 1909 Leipzig.

schwankender Natur, ja oft allgemeiner Natur ist, so, daß das Kind mit demselben Worte verschiedene Vorstellungen bezeichnet, was wiederum beweist, daß das Kind, trotzdem daß sich in seinem Bewußtsein gewisse Vorstellungen von den äusseren Objekten rege zu machen beginnen, sie doch noch nicht im Stande ist voneinander zu trennen und ihre Eigenschaften mit ihnen zukommenden Ausdrücken zu belegen. Darum darf man eben besonders in der Volksschule, in jeder, wo der muttersprachliche Unterricht zu beginnen hat, dies nicht ausser Acht lassen. Dörpfeld verlangt dann richtig, daß man auf die Uebung der Sprachsinne in erster Zeit besonders achten muß. Die langsame Entwicklung der Bedeutung der Worte ebenso ihre schwankende Natur bei Kindern, deutet daraufhin, daß man das Sprachverständnis, wie Dörpfeld richtig bemerkt hatte, bei den Kindern mehr kräftigen und für die sprachliche Fertigkeit sorgen muß, als für das korrekte Sprechen. Die Sprachkorrektheit gehört wohl unbedingt zu jeder Sprache, aber sie ist nicht die eigentliche und die einzige Aufgabe des Sprachunterrichts. Die Schüler sollen zuerst die Bedeutung der Worte verstehen, ihre Anwendung als Bezeichnung der Sachen erlernen, nicht korrekt sprechen, ohne zu verstehen, was sie eigentlich sprechen.

Wenn dann Dörpfeld gefordert hatte, daß der Sachunterricht, (wozu er sowohl das humanistische wie das realistische Gebiet rechnet) als der eigentliche Boden des Sprachunterrichts diene, so ist das berechtigt, weil auf jedem Gebiete, sowohl auf dem realistischen als auch auf dem humanistischen die Schüler verschiedene Erlebnisse, Vorstellungen etc. kennen lernen und verschiedene Worte, die dieselben bezeichnen, die also Zeichnen der Erlebnisse, Zustände, Vorstellungen etc. sind. Weiter könnte man Dörpfeld auch darin zustimmen, daß er das laute Reden und Lesen, sowohl in der Schule, als auch zu Hause betont hatte, weil dadurch diejenigen Bestandteile, aus denen sich das Sprechen zusammensetzt in Anspruch genommen und geübt werden.

Nach dieser Kritik der Unterrichtslehre von Fr. W. Dörpfeld wäre unsere Aufgabe noch das Verhältnis Dörpfelds zu Herbarts Pädagogik zu bestimmen.

Dörpfelds Stellung zu Herbarts Pädagogik.

Lange Zeit ist vergangen, bis Herbarts Pädagogik Wurzeln zu fassen begann, weil sie nach Pestalozzi aufkam, dessen Jdeen in der pädagogischen Welt noch vorherrschend waren. Aber allmählich brach sie sich mehr und mehr Bahn und fand sowohl unter den Praktikern als auch unter den mit der pädagogischen Theorie sich beschäftigenden Männern Aufnahme und Berücksichtigung, so, daß erst in letzter Zeit, sozusagen in der Zeit unserer Tage, die Untersuchungen auf dem pädagogischen Gebiete vollzogen werden, die das Mangelhafte in seiner Pädagogik zu verbesern, und das Unrichtige durch die neu gewonnenen Resultate der ernsten Forschung und ernsten Vertiefung zu beseitigen streben. Unter denjenigen Männern aber, die als Anhänger seines Systems aufgetreten sind, finden sich im allgemeinen zwei Gruppen. Zur ersten gehören diejenigen Herbartianer, die sich an das System Herbarts fest angeschlossen haben, ohne sich zu bemühen, an ihm etwas zu verändern, vielmehr bestrebt seine Jdeen zu rechtfertigen und zu bestätigen und für ihr weiteres Vordringen zu sorgen. Zu der zweiten Gruppe dagegen gehören diejenigen Herbartianer, denen das System Herbarts als Vorbild gedient hat, die aber doch weiter an seiner Verbesserung und seinem Ausbau arbeiteten und sich bemühten, dasselbe auf diese Weise in die Schulpraxis einzuführen. Als Vertreter der I. Gruppe ragen, durch ihre Arbeiten besonders bekannt, Waiz, Stümpell, Stoy, als Vertreter der II. (Gruppe) Ziller, Kern, Willmann, Frick, Rein, v. Sallwürk und Fr. W. Dörpfeld hervor. Man findet merkwürdigerweise den Namen Fr. W. Dörpfeld in der Ge-

schichte der Pädagogik selten in der Gruppe dieser Herbartianer ausdrücklich erwähnt, außer in Aufsätzen wie von Paulsen, Natorp, Rein, Oppermann, die auf ihn als Herbartianer hinweisen. Seinen Arbeiten nach aber gehört Fr. W. Dörpfeld, wie ich erwähnte, zu dieser zweiten Herbatianergruppe. Er begeisterte sich für die Pädagogik Herbarts, sie gab ihm mächtigen Antstoß und Anregung für die Beschäftigung sowohl mit der Unterrichtslehre, als auch mit vielen anderen Fragen, die er in seinen zahlreichen Schriften zu lösen versucht hatte. Dieser Herbartsche Zug ist bei ihm deutlich warzunehmen; aber er bemühte sich doch vielmals sowohl praktisch als auch theoretisch dasjenige, was ihm fehlerhaft in der Pädagogik Herbarts erschien, zu verbessern, Kritik auszuüben und das Seinige zu begründen. Jch will hier der deutlichen Uebersicht halber die wesentlichen Berührungspunkte mit Herbarts pädagogischer Lehre hervorheben und dann diejenigen, wo Dörpfeld von derselben abweicht, anführen.

Daß der höchste und oberste Zweck aller Erziehung die sittliche Charakterstärke sein soll, und daß diesem Ziele auch der Unterricht unterworfen werden muß, daß er überwiegend erzieherisch sein muß, darin stimmt Dörpfeld mit Herbart überein. Herbart hatte bekanntlich gesagt: „Jch gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von der Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“[1]) Dörpfeld sah auch nicht die höchste Aufgabe des Unterrichts darin, daß durch ihn bloß Kenntnisse und Vielwisserei zu Stande gebracht werden, sondern, daß er vornehmlich die Gesinnung und den sittlichen Charakter allmählich zu entwickeln habe Dies beweist am besten sowohl seine gegnerische Stimmung zu dem didaktischen Materialismus, d. h. zu „jener oberflächlichen pädagogischen Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel, wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht“[2] als auch die Betonung der „sittlichen Gesinnung“ als einer

1) Joh. Fr. Herbart: Allg. Pädagogik S. 21. Univer. Bibliothek.

2) Fr. W. Dörpfeld. Der didaktische Materialismus. S. 5—6. V. Auflg. 1905. Gütersloh.

der wichtigsten Aufgaben, die die Schule immer in Augen haben muß.[1])

Dörpfelds Uebereinstimmung mit Herbart besteht auch darin, daß der Unterricht die Erfahrung und den Umgang fortsetzen soll. Herbart behauptete nämlich, daß der Unterricht die Erfahrung und den Umgang fortsetzen soll, weil der Mensch von Natur zur Erkentnis durch die Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang kommt, der eigentliche Kern unseres Daseins aber sich nicht mit sicherem Erfolg durch bloße Erfahrung und Umgang bilden läßt, sondern, der Unterricht tiefer und eindringender in die Werkstätte der Gesinnungen eingehen kann.[2]) Darum bemühte sich Dörpfeld, immer die passenden Wege für den Unterricht aufzusuchen, um die durch Erfahrung und Umgang gewonnenen Vorstellungen des kindlichen Bewußtseins zu zerlegen, zu ordnen und zu formen, was am deutlichsten als allen denjenigen Regeln, die er sowohl für den Sach- als auch für den Sprach- und Formunterricht vorschreibt hervorgeht. Weiter leuchtet die Übereinstimmung Dörpfelds mit Herbart daraus hervor, daß ihm auch, wie Herbart die Vielseitigkeit des Jnteresses als das nähere Ziel galt, um den Endzweck zu erreichen, der in dem Begriffe der Tugend liegt.[3]) Er forderte, daß die Bildung allseitig sei, oder wie er sagt: sie muß qualitativ vollständig sein.[4]) Nach Herbart hat der Unterricht das Gleichgewicht in dieser Vielseitigkeit herzustellen und diese „gleichschwebend" zu bilden. Dörpfeld gestaltete den Unterrichtsplan qualitativ und quantitativ und begründete seine Normalität so, daß sie der geforderten Vielseitigkeit des Jnteresses zu entsprechen hat. Er teilte wie Herbart die Unterrichtsfächer ein in Sachen, Zeichen und Formen. Herbart dachte: „Jn Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es zunächst nötig, allgemein zu erinnern, worauf in speziellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich daß das Abstrakte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden; sondern daß man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muß. Von Beispie-

1) Fr. Dörpfeld: Znr allg. Didaktlk S. 155. IV. Aufl. 1903. Gütersloh.

2) Joh. Fr. Herbart: Allg. Pädagik. S. 83. Univ. Bibliotek.

3) „ „ „ Umriss der pädagogischen Vorlesungen. S. 38. Univers. Bibliothek.

4) Fr. W. Dörpfeld: Zur allg. Didaktik. S. 155. IV. Auflg. 1905. Gütersloh.

len, vom Anschaulichen vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion."[1]) Hier schließt sich Dörpfeld wieder an ihn an, und vermeidet es die Sachen bloß zu definieren, sondern er macht ihre Merkmale jedesmal, wenn die Gelegenheit dazu geboten ist, den Sinnen der Kinder zugänglich und geht so allmählich davon zu der Abstraktion über. An Stelle der bloßen abstrakten Definitionen, hob er im naturkundlichen Unterrichte, der in der Volksschule bloß Mineralkunde, Pflanzenkunde und Tierkunde nach ihm umfaßt, das Versinnlichen, Veranschaulichen, Beobachten und das Vergleichen der Naturgegenstände hervor. Den Sprachunterricht als auch dem Formunterricht verband er mit dem Sachunterricht.

Aus den Begriffen der ruhenden und der fortschreitenden Vertiefung und der ruhenden und der fortschreitenden Besinnung hatte sich Herbart bemüht, vier Stufen für den Unterricht abzuleiten: Klarheit, Assoziation, System und Methode und so die Sauberkeit und die Artikulation des Unterrichts zu begründen. Diese Stufen hat Ziller Formalstufen gennant, weil sie in jedem Unterrichte vorkommen, ohne daß man den Jnhalt zu berücksichtigen hat;[2]) aber er teilte die erste Stufe von Herbart in zwei und gewann dadurch fünf, die er Analyse, Synthese, Assoziation System und Methode nannte.[3]) Dörpfeld vertritt auch die Meinung von der Notwendigkeit der Artikulalation des Unterrichts, aber hier weicht er von Herbart und Ziller ab und sucht zu begründen, warum er die Herbart-Zillerschen Stufen auf drei zurückführt. Jn jedem einzelnen Gegenstande muß man nach Dörpfeld zunächst von der Anschauung ausgehen, dann aber zum Denken nnd Anwenden schreiten. Die Anschauung betrachtete Dörpfeld als die erste Erkenntnistätigkeit, die in der Darbietung eines konkreten Stoffes besteht. Auf Grund dieser gewonnenen Anschauungen geht dann nach Dörpfeld die zweite Tätigkeit vor sich, die in der Erzeugung der abstrakten Vorstellungen besteht und die er das Denken nennt. Die dritte Tätigkeit nennt Dörpfeld die Anwendung, die in der Erprobung, der Befestigung, Erweiterung und Geläufigmachung der bei der zweiten Operation gewonnenen abstrakten Vorstellungen besteht. Ebenso aber, wie

1) Joh. Fr. Herbart: Allg. Pädagogik. S. 95—96. Univ. Bibliotbek.

2) Ziller: Allg. Pädagogik. S. 291. III. Aufl. 1892. Leipzig.

3.) Ebenda S. 256.—324.

Herbart verlangte, daß in jedem einzelnen Gegenstande vier Stufen der Sauberkeit wegen durchlaufen werden, verlangt auch Dörpfeld, daß diese drei Stufen im wesentlichen berücksichtigt werden.

Jn seiner Pädagogik hatte Herbart die Gleichwertigkeit sowohl der humanistischen als auch der realistischen Gegenstände für die Bildung betont mit dem Unterschied nur, daß die einen den Zöglingen zugänglicher sind als die anderen, die grössere Anstrengung und Vorarbeit verlangen. Nach ihm haben die Realien, Naturgeschichte, Geographie und Geschichte einen unstreitigen Vorzug, der in der leichten Anknüpfung besteht.[1]) Mit dieser Auffassung Herbarts stimmt Dörpfeld wiederum überein, und verlangt ausdrücklich, daß in dem Lehrplane schon für die Volksschulen die naturkundlichen Gegenstände neben der Geschichte, Religion und Muttersprache einhergehen müssen. Die realistischen sowohl als auch die humanistischen Gegenstände betrachtet Dörpfeld wie Herbart als notwendig für die vollständige Bildung. Nahm Herbart an, daß die Einheit des Gedankenkreises die Voraussetzung, die Hauptbedingung der Sittlichkeit ist, so wollte er, daß der Unterricht die einheitlichen Gedankenmassen hervorbringt, oder wie er es nennt, den „einheitlichen Gedankenkreis". Er behauptete, daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt haben könne, wenn man einen grossen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der „das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt."[2]) Diese Gedanken führten ihn daraufhin, die Konzentration, die Verbindung der Lehrfächer mit einander herzustellen. Die einzelnen Gegenstände müssen sich einander stützen, sowohl die Sprachen müssen sich mit den Sachen verbinden, als auch die mathematischen Studien von Gemeinen Rechnen bis zu der höheren Mathematik müssen sich der Naturkenntnis und hiermit der Erfahrung anschließen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen.[3]) Die Geographie betrachtete Herbart als eine associierende Wissen-

1) Joh. Fr. Herbart Umriss der pädagogischen Vorlesungen S. 69. (Uuiv: Bibliothek).

2) Joh. Fr. Herbart: Allg. Pädagogik. S. 31. Universal Bibliotek.

3) „ „ „ Umriss der päd. Vorlesungen S. 24. Un. Bibliotek.

schaft, die sich mit der Astronomie, Mathematik, Naturlehre und Geschichte berührt, und „dies alles zu verknüpfen ist die pädagogische Bestimmung des geographischen Unterrichts.“[1]) Aus denselben Gründen ist diese Verbindung, Konzentration der Lehrfächer auch bei Dörpfeld vertreten, d. h. aus den psychischen, ethischen und der Natur der Gegenstände selbst. Er betrachtete die drei sachunterrichtlichen Fächer Religion, Menschenleben, Natur als die Basis, auf welcher auch der Sprachunterricht und Formunterricht beruhen sollen. Als das Zentrum aber der gesammten Unterrichts hat er den Religionsunterricht, als den Unterricht, der die Gesinnung fördert, angenommen.

Das gesammte Lehrmaterial soll nach Herbarts Ansicht so angeordnet und eingeteilt werden, daß es der Entwicklung des kindlichen Jnteresses entspricht, und darum soll man nicht das Ganze auf einmal geben und dann dasselbe später noch einmal eingehender wiederholen, sondern, da eine gewisse Analogie zwischen der Entwicklung des Kindes und der Menschheit besteht, soll man aus der Entwicklung derselben dasjenige herausgreifen, was der Stufe der kindlichen Entwicklung entspricht. Nach kulturhistorischen Stufen, wie das später Ziller nannte, wollte Herbart das Lehrmaterial eingeteilt und angeordnet wissen. Die Adyssee betrachtete Herbart als den besten Lesestoff, den man den Kindern in erster Zeit in die Hände geben kann. Der Odyssee verdankt er eine der angenehmsten Erfahrungen seines Lebens und größtenteils seine Liebe zur Erziehung. Jn diesem Punkte weicht Dörpfeld von Herbart ab, und erklärt sicht vielmehr für die Anordnung des Lehrmaterials nach konzentrischen Kreisen. Er ist der Meinung, daß man schon noch von früh an das Ganze lehren und dasselbe später wiederholen soll. (Dörpfelds Gründe dazu sind in der Darlegung hervorgehoben).

Stimmt Dörpfeld mit Herbart so in diesen allgemeinen Ansichten trotz einiger Abweichungen überein, so geschieht dies noch in vielen anderen Punkten der Didaktik einzelner Lehrgegenstände. Man braucht hier nur darauf hinzuweisen, daß Herbart das Anschauen und sogar das Anschanen in der freien Natur besonders hervorgehoben hat, worauf sich der naturkundliche

1) Joh. Fr. Herbart: Umriss der päd. Vorlesungen. S. 165. Univ. Bibliotek.

Unterricht stützen soll. „Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse der Pflanzen, die sie gesammelt haben beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bei einiger Anleitung leicht von selbst fort.“[1]) Aber besonders hob Herbart hervor, daß viel Aufmerkamkeit auf die äussere Natur, auf das, was mit den Jahreszeiten wechselt gerichtet werden muß. Darum ist es notwendig, daß die wirklichen Gegenstände beobachtet werden z. B. die Himmelskörper, wie die Sonne und der Mond aufgehen, wie der Mond das Licht wechselt etc. Die genauen Beschreibungen sollen die Schüler lernen, sie sollen sich in ihnen üben, und darum sollen diese Beschreibungen, wo es nur tunlich ist, durch das Anschauen der wirklichen Gegenstände berichtigt werden. Den Wert dieses unmittelbaren Anschauens hat Herbart auch besonders für den geographischen Unterricht betont und den Ort, wo die Schüler und Lehrer stehen, als den ersten Orientierungspunkt betrachtet, von welchem man ausgehen und den Gesichtskreis allmählich ausbreiten soll. Niemals darf nach Herbart .die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte bietet.“[2])

Jn demselben Sinne betont auch Dörpfeld den Wert des unmittelbaren Anschauens. Der naturkundliche Unterricht muß sich auch nach ihm streng auf dem Boden der Anschauung halten, und aus der Naturkunde muß dasjenige gewählt werden, was der kindlichen Beobachtung zugänglich ist. Dörpfeld fordert auch, daß die Kinder die Naturobjekte betrachten, wenn sie eine gute Kenntnis von ihnen erwerben wollen. Dieses unmitelbare Anschauen eben führte ihn am meisten darauf, den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule auf Mineralkunde, Pflanzenkunde und Tierkunde zu beschränken, weil die Objekte aus diesen drei Gebieten den Kindern leicht zugänglich gemacht werden können. Den Ort, wo sich die Schüler und der Lehrer befinden, nimmt er auch wie Herbart als den ersten Ausgangspunkt in dem geographischen Unterrichte an. Während Dörpfeld hier mit Herbart sich übereinstimmend erklärt, weicht er von ihm im Geschichtsunterrichte ab. Für die frü-

1) Joh. Fr. Herbart: Umriss der päd. Vorlesungen. S. 162. Univ. Bibl.
2) Ebenda S. 162—166.

heste Jugend hat Herbart in seiner Pädagogik die alte Geschichte, „deren Motive einfacher sind, als die neuen Jnteressen der Politik empfohlen.[1]) Dörpfeld vertritt aber das Umgekehrte. Nach ihm, wenn überhaupt etwas vom Geschichtsunterrichte in den Jugendunterricht gehört, wird noch eher etwas aus den gegenwärtigen menschlichen Verhältnissen hereingehören; denn die Gegenwart, sofern es sich um jeweilige Verhältnisse handelt, liegt dem Kinde näher, als die Vergangenheit.

Durch Anführung dieser weniger Punkte habe ich versucht Dörpfelds Stellung zu Herbart näher zu charakterisieren und nachzuweisen, wie Dörpfeld die Lehre seines Meisters verstanden und sie praktisch zu verwerten versucht hatte. Aus allem Gesagten aber geht hervor, daß Dörpfeld eine unermüdliche Persönlichkeit war, die für das glückliche Gedeihen der Jugend kämpfte und wollte, daß sie gesund am Leib und Seele bleibe, um mit voller Energie am Kulturfortschritt mitarbeiten zu können.

Die Beurteilung seiner Leistungen, wie die von Oppermann ist keineswegs unrichtig: „daß die Schule in ihm einen ihrer edelsten und geistvollsten Lehrer und Förderer verloren habe, der nicht bloß ihre Ziele und Aufgaben wesentlich bereichert und berichtigt hat, sondern ihr auch durch seine Schulverfassungstheorie einen sicheren Weg zu einer berechtigten Selbständigkeit inmitten von Staat, Kirche und Gemeinde gewiesen hat.“[2])

---

1) Joh. Fr. Herbart: Umriss der päd. Vorlesungen S. 147. Univ. Bibl.

2) E. Oppermann: Fr W Dörpfeld. S. 18. Männer der Wissenschaft. H. 3. 1905. Leipzig.

Die Literatur

Fr. W. Dörpfeld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie 10. Auflg. Gütersloh 1906.

Fr. W. Dörpfeld. Zur allg. Didaktik 4. Auflg. 1903. Gütersloh.

Fr. W. Dörpfeld. Der didaktische Materialismus 5. Aufl. 1905. Gütersloh.

Fr. W. Dörpfeld. Realunterricht 1895. Gütersloh.

Fr W. Dörpfeld. Religionsunterricht 2. Auflg. 1895. Gütersloh.

Fr, W Dörpfeld. Real- und Sprachunterricht I. Teil: Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. II. Teil: Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit 1896. Gütersloh.

Fr. W. Dörpfeld. Lehrerideale 1897. Güterloh.

Barth P.: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Aufl. 1908. Leipzig.

Binet A.: Les Jdées modernes sur les enfants 1910. Paris.

Ebbinghaus H.: Abriß der Psychologie 2. Auflg 1909. Leipzig.

Herbart Joh. Fr. Allg. Pädagogik Univ. Bibliothek

Herbart Joh. Fr. Umriß der päd. Vorlesungen. Univ. Bibliothek.

Herder Joh. Gottfr.: Schulreden. Univ. Bibliothek.

Kraepelin: Psychologische Arbeiten I. 1895. Leipzig.

Lay W.: Methodik des naturkundlichen Unterrichts 3. v. Aufl. 1907. Leipzig.

Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik I. Bd. 1907. Leipzig.

Natorp P.: Pestalozzi (aus Natur u. Geisteswelt). Leipzig.

Opperman E.: Fr. W. Dörpfeld Heft 3. Männer der Wissenschaft 1905. Leipzig

Paulsen Fr.: System der Ethik 7. und 8. Aufl. 1906 Berlin.

Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Univ. Bibliothek.

Preyer W.: Die Seele des Kindes 6. Aufl. 1905.

Rein W.: Pädagogik in systematischer Darstellung I. Bd 1902. und II. 1906. Langesalza.

Tracy Fr.: Psychologie der Kindheit 1899. Leipzig.

Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik 4. umg Aufl. 1904.

Volkelt Joh.: Erfahrung und Denken 1886.

Wundt W.: Einleitung in die Philosophie. 4. Auflg. 1906. Leipzig.

Wundt W: Grundzüge der physol. Psychologie I. u. II. Bd. 1902. 3. Bd. 1903. Leipzig.

Ziegler Th.: Allg. Pädagogik 2. Auflg. 1905. (Natur und Geisteswelt).

Ziller: Allg. Pädagogik 3. Auflg. 1892. Leipzig.

Meumann E.: Jntelligenz und Wille 1908. Leipzig.

Dr. Arthur Stössner: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie 1909. Leipzig.

Vita.

Jch, Milan Janković, wurde am 3./16. April 1886. zu Paysijevits in Serbien geboren. Die Elementarbildung habe ich zuerst in Sipitz dann in Kragujevac genossen, wo der Vater Lehrer war. Jn der letzten Stadt (Kragujevac) habe ich das Gymnasium durch acht Jahre hindurch besucht und 1905. das Maturitätsexamen abgelegt. Jm Herbst desselben Jahres ging ich nach Belgrad und ließ mich als ordentlicher Student der Philosophie an die Königlich Serbische Universität immatriculieren. Hier hörte ich zwei Semester bei Herren Prof. Dr Petronijevits und Dr. Gjurits die Voriesungen über Philosophie und bei Herren Prof. Paul Popovits und Dr. Trifunac die Vorlesungen über serbische und deutsche Literatur. Jm Herbst 1906. kam ich nach Leipzig um hauptsächlich die Pädagogik mit ihren Grenzwissenschaften zu studieren. Hier studierte ich acht Semester und hörte die Vorlesungen bei Herren Prof. Wundt, † Max Heinze, Volkelt, Barth, Jungmann, Richter, Chun, † Windscheid, Lange, Lipps und Brahn.

Allen diesen Herren fühle ich mich für die Förderung meiner Studien zu grossem Dank verpflichtet.

Leipzig 1910.